

MONTPELLIER SUPAGRO

Centre International d'Etudes Supérieures en Sciences Agronomiques

THESE

pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Spécialité : Agroéconomie

Formation Doctorale : Economie du Développement Agricole, Agro-alimentaire et Rural

Ecole Doctorale : Economie et Gestion de Montpellier – ED 231

Laboratoire : UMR 1110 MOISA

**Formation et apprentissages pour le
développement territorial :
regards croisés entre économie de la
connaissance et sciences de gestion**

Réflexion à partir d'une expérience d'Université Paysanne au Brésil

Emilie COUDEL

Défendue le 27 février 2009 devant un jury composé de :

Niels Röling, Professeur Emérite, Université de Wageningen

André Torre, Directeur de Recherche, INRA SAD-APT

Eduardo Chia, Chargé de recherche, INRA-Innovation

Patrick Caron, Chercheur, CIRAD

Johny Egg, Chargé de recherche, INRA-MOISA

Hélène Rey-Valette, Maître de Conférence, UM1-LAMETA

Jean-Philippe Tonneau, Chercheur, CIRAD-TETIS

Rapporteur

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Directrice de thèse

Directeur de thèse

Formation et apprentissages pour le développement territorial : regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion. Réflexion à partir d'une expérience d'Université Paysanne au Brésil

RÉSUMÉ : Alors que la participation de la société civile aux politiques publiques devient l'objet de nombreuses études, la capacité réelle des acteurs à prendre part à ces processus est rarement abordée. A partir d'une expérience de formation originale, une Université Paysanne qui s'est déroulée dans le Nordeste du Brésil de 2003 à 2006, cette thèse propose de mener une réflexion sur la manière d'accompagner des acteurs pour qu'ils s'insèrent dans la gouvernance territoriale. Notre hypothèse centrale est que pour avoir un impact sur le développement territorial, un processus d'accompagnement doit se préoccuper de renforcer à la fois le capital humain, le capital social et le capital institutionnel des acteurs impliqués. Pour évaluer cette diversité d'apprentissages, nous avons été amenés à développer une méthodologie spécifique, combinant entretiens, diagramme d'évaluation des compétences, cartes cognitives des réseaux d'insertion et jeu de cartes des représentations du développement agricole. Ces différentes méthodes nous ont permis de mesurer de manière précise certains apprentissages réalisés. Les résultats ont été mis en perspective grâce à un suivi pendant près de deux ans des activités des étudiants et notamment des actions conduites par leur association. Nous montrons que les principes guidant la formation ont débouché sur une réelle co-construction de connaissances adaptées au territoire. Par ailleurs, les relations de proximité développées pendant la formation ont permis la constitution d'un réseau territorial d'acteurs variés partageant une vision commune pour le développement de leur territoire. Cependant, bien que l'association des étudiants ait émergé comme un acteur important du développement territorial, il serait nécessaire de réfléchir dans de futures formations à la manière de mieux renforcer le capital institutionnel des étudiants, notamment en développant les partenariats avec d'autres organisations du territoire.

MOTS-CLES : apprentissage, formation, compétences, capital humain, capital social, capital institutionnel, développement territorial, gouvernance, Université Paysanne, Brésil

Education and learning for territorial development: a cross-disciplinary approach to knowledge economy and organizational sciences. Reflections based on a Peasant University in Brazil

ABSTRACT: Although the participation of civil society in public policies has been frequently studied, the true capacity of actors to become involved in these processes has seldom been analyzed. Based on an original training experience, a Peasant University organized in the Nordeste of Brazil from 2003 to 2006, this thesis proposes to reflect upon the ways to help actors take part in governance processes. Our central hypothesis is that to have an impact on territorial development, a training process must develop simultaneously the actors' human capital, social capital and institutional capital. To evaluate learning diversity, we built a specific methodology, combining interviews, diagrams to evaluate competencies, cognitive charts of the actors' networks, and a card game dealing with the representations of agricultural development. A broader perspective on these results was made possible thanks to two years spent observing the students' activities, particularly the actions carried out by their association. These various methods enabled us to measure certain aspects of what the students had learned. We show that the principles guiding the training led to a true knowledge co-construction, adapted to the territory. In addition, proximity relationships forged during the Peasant University allowed territorial networks to emerge, linking various actors sharing a common vision for the development of their territory. However, although the students' association has become an important actor in territorial development, it would be necessary for future training programs to find better ways of reinforcing the students' institutional capital, especially by developing partnerships with other organizations.

KEY WORDS: learning, education, competencies, human capital, social capital, institutional capital, territorial development, governance, Peasant University, Brazil

Formação e aprendizagens para o desenvolvimento territorial: olhares cruzados entre economia do conhecimento e ciências de gestão. Reflexão a partir de uma experiência de Universidade Camponesa no Brasil

RESUMO: Enquanto a participação da sociedade civil nas políticas públicas torna-se o objeto de numerosos estudos, a capacidade real dos atores de participar destes processos é raramente abordada. A partir de uma experiência de formação original, uma Universidade Camponesa que se desenrolou no Nordeste do Brasil de 2003 a 2006, esta tese propõe efetuar uma reflexão sobre a maneira de acompanhar atores para inserir-lhes na governança territorial. A nossa hipótese central é que para ter um impacto no desenvolvimento territorial, um processo de acompanhamento deve se preocupar em reforçar ao mesmo tempo o capital humano, o capital social e o capital institucional dos atores implicados. Para avaliar esta diversidade de aprendizagens, desenvolvemos uma metodologia específica, combinando entrevistas, diagrama de avaliação das competências, mapas cognitivos das redes de inserção e um jogo de cartas sobre as representações do desenvolvimento agrícola. Estes diferentes métodos nos permitiram medir de maneira precisa as aprendizagens realizadas. Uma perspectiva mais larga sobre esses resultados foi trazida graças a um acompanhamento durante quase dois anos das atividades dos alunos e assim como as ações conduzidas pela sua associação. Mostramos que os princípios que guiam a formação permitiram uma real co-construção de conhecimentos adaptados ao território. Além disso, as relações de proximidade desenvolvidas durante a formação permitiram a constituição de uma rede territorial de atores variados que compartilham uma visão comum para o desenvolvimento do seu território. Contudo, embora a associação dos alunos emergisse como um ator importante do desenvolvimento territorial, seria necessário refletir sobre futuras formações de maneira à melhor reforçar o capital institucional dos alunos, sobretudo desenvolvendo as parcerias com outras organizações do território.

KEY WORDS: aprendizagem, educação, competências, capital humano, capital social, capital institucional, desenvolvimento territorial, governança, Universidade Camponesa, Brasil

Emilie Coudel, emilie.coudel@cirad.fr

Sommaire

Remerciements	i
Préambule	iii
INTRODUCTION	1
PARTIE 1. CONTEXTE ET OBJET D'ETUDE	23
Chapitre 1 Développement territorial au Brésil : quelles possibilités pour des territoires en marge comme le Cariri ?	25
Chapitre 2 Education rurale au Brésil : un débat d'actualité	45
Chapitre 3 L'UniCampo, une formation expérimentale.....	71
PARTIE 2. THEORIES ET METHODES POUR L'ANALYSE	115
Chapitre 4 Apprentissage et formation en milieu rural.....	117
Chapitre 5 Théories pour formaliser l'apprentissage	143
Chapitre 6 Le cadre d'analyse.....	169
Chapitre 7 Méthodologie.....	201
PARTIE 3. RESULTATS : ANALYSE DES APPRENTISSAGES	235
Chapitre 8 Actions individuelles : une insertion territoriale ?	237
Chapitre 9 Actions collectives : vers un projet territorial ?	275
Chapitre 10 Dynamiques de la formation : apports et limites dans une perspective territoriale	305
CONCLUSION.....	339
Bibliographie.....	355
Liste des figures	375
Liste des tableaux	377
Lexique	379
Table des Matières	381

Remerciements

Merci d'abord à Jean-Philippe Tonneau de m'avoir embarquée dans cette aventure et de m'avoir soutenue jusqu'au bout.

Merci à Hélène Rey-Valette d'avoir accepté de nous suivre et d'avoir été une grande source d'inspiration, toujours encourageante.

Merci à tous les étudiants de l'UniCampo de m'avoir adoptée comme une vraie « Caririzeira » et d'avoir tout fait pour faciliter les entretiens et les travaux de groupe. Merci surtout à Marcos Luis Rodrigues de Sousa de m'avoir fait découvrir le Cariri en long et en large.

Merci à l'équipe de l'UniCampo de m'avoir intégrée, m'encourageant à participer et pas seulement à observer. Merci donc à Marcio Caniello, Fernanda Leal, Josafa de Oros, Daniel Duarte, Alexandre de Araujo, Ghislaine Duqué, Rosenato Barros, Elionai, Severino et tous les autres.

Merci aux membres de mon comité de thèse d'avoir apporté des idées nouvelles et d'avoir été prêts à débattre de mes méthodes et résultats. Merci à Johny Egg, Eric Sabourin, Catherine Macombe, Jean-Baptiste Meyer, Eduardo Chia.

Merci à mes nombreux relecteurs dévoués d'avoir essayé de comprendre et corriger ce long texte. Merci à Charlotte, Sophie, Ludovic, Mélanie, Ludivine, Elodie, Delphine, Eric, Papa et surtout à Maman qui a eu le courage de tout lire et qui a beaucoup apporté en clarté.

Merci à tous ceux qui m'ont soutenue au CIRAD : Marc Piraux, Patrick Caron, Laurence De Jesus et tous mes collègues de TETIS.

Merci à mes amis et à ma famille qui ont su me changer les idées tout au long de la thèse. Merci Janine, Guaraci, Pablo, Marie, Syndhia, Tania, Irène, Marie, Marion, Julie, Mauricio, Jérémy, Marc, Iquée, Grandmom and Grandad, et tant d'autres.

Merci enfin à Lenon qui m'a fait découvrir les nombreuses facettes de la culture brésilienne et qui m'a soutenue avec patience pendant les longs week-ends de rédaction.

Préambule

Cette thèse est le résultat de rencontres avec de nombreuses personnes et institutions.

Pour guider la définition des questions et la démarche, différentes personnes m'ont accompagnée. Evidemment, il y avait mes directeurs de thèse : Hélène Rey-Valette, de la faculté d'Economie de Montpellier, m'a beaucoup apporté sur les aspects d'apprentissages et de gouvernance ; Jean-Philippe Tonneau, chercheur CIRAD en géographie, qui avait participé à l'UniCampo, a contribué à la fois par une bonne analyse du terrain et par des éléments théoriques sur le développement territorial. Mon comité de thèse avait une configuration interdisciplinaire et interinstitutionnelle, pour m'apporter des regards variés à la croisée de l'économie et de la gestion : Johny Egg, économiste à l'INRA-MOISA ; Jean-Baptiste Meyer, socio-économiste à l'IRD ; Catherine Macombe, sciences de gestion au CEMAGREF ; Eric Sabourin, sociologue du CIRAD-ARENA ; Eduardo Chia, sciences de gestion à l'INRA-Innovation. Ces personnes ont été fondamentales pour valider les directions prises, que ce soit par la discussion des concepts ou des méthodes possibles.

Pour acquérir une bonne connaissance de l'expérience UniCampo, les deux premières années ont été basées sur le terrain au Brésil. L'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande) était le centre d'accueil au Brésil, et Marc Piraux, chercheur CIRAD en poste à Campina Grande, constituait un autre appui local. Cette insertion m'a d'abord permis une proximité avec le territoire du Cariri, pour suivre quotidiennement les réunions et les événements liés aux dynamiques territoriales. Cette insertion m'a également offert la possibilité de participer aux activités de l'université et de me familiariser aux enjeux brésiliens, notamment en encadrant des étudiants d'un cours de spécialisation sur le développement territorial, m'amenant à découvrir d'autres territoires du Nordeste brésilien.

La dernière année de la thèse s'est déroulée en France, au sein de l'équipe de recherche TETIS au CIRAD. J'ai pu prendre part à différentes activités de recherche : appui au projet IAASTD (International Assessment of Agricultural Knowledge, Science and Technology for Development) ; organisation d'un séminaire pour l'OASIS challenge program (projet CGIAR contre la désertification) ; participation à des réflexions sur les observatoires (projet COPT et Observatoire des Agricultures du Monde) ; et implication dans le projet de recherche européen LUPIS (Land Use Policy for Sustainability). Ces participations m'ont permis de mieux identifier les enjeux globaux liés à la problématique de l'apprentissage pour le développement territorial.

Introduction

A Une thèse pour évaluer l'efficacité d'un modèle de formation pour le développement territorial

Parallèlement au renforcement du rôle de l'information ainsi que de la production et de l'usage des connaissances dans les systèmes productifs et dans les systèmes de régulation, un corpus scientifique se met en place autour de l'économie de la connaissance. Foray (2000) situe ce courant dans la lignée des pensées fondatrices de Arrow (1962) et de Nelson (1959) en montrant l'importance d'apports plus récents de Simon (1982), d'Hayek (1986) et de Machlup (1984). Au delà des aspects liés à l'information et notamment au rôle des technologies dans ce domaine, cette nouvelle problématique met l'accent sur les processus d'apprentissage et souligne la nature à la fois continue et collective de l'innovation. Pour Foray (2000) l'économie fondée sur la connaissance constitue un nouveau régime économique d'innovation permanente c'est-à-dire « *une économie du changement continu qui requiert des niveaux de formation accrus et des compétences particulières privilégiant l'adaptabilité, la mobilité la flexibilité* » ; ces connaissances et compétences constituant un capital intangible.

Ainsi s'ouvre une nouvelle phase du capitalisme plaçant les connaissances au cœur du processus d'accumulation et prenant tout à tour le qualificatif de capitalisme cognitif (Wallisser, 2000) ou de nouveau capitalisme mondialisé (Plihon, 2004; Vercellone, 2002). Ce nouveau capitalisme s'inscrit tout à la fois dans la suite des travaux de Sen (1987) qui souligne l'importance du facteur humain que dans une approche axée sur l'avènement d'une troisième révolution industrielle où les fondements de plus en plus immatériels de la valeur conduisent à une économie de plus en plus dématérialisée. Au-delà des effets dans le monde productif, les questions des savoirs et de l'apprentissage sont aussi déclinées à l'échelle des systèmes de régulation avec le nouveau référentiel de la gouvernance.

En renforçant le principe de la participation et de l'information des acteurs et des populations civiles, ce référentiel génère des problématiques d'intervention et de recherche autour des questions « d'*empowerment* » où les savoirs et les connaissances sont tout aussi centraux. La question de la participation d'acteurs aux politiques publiques est ainsi devenue l'objet de

nombreuses recherches. L'accent est souvent mis sur la légitimité des acteurs et des structures de concertation (Bacqué et al., 2005; Mercier, 2006), mais la capacité réelle des acteurs à participer de ces processus n'a été abordée que récemment, alors qu'il s'agit d'un aspect fondamental de la gouvernance (Rey-Valette, 2006). Pour réellement changer les modes de gouvernance, il semble nécessaire d'envisager des modalités de renforcement des compétences des acteurs, afin d'accroître leurs capacités à comprendre, à négocier, à agir et inter-agir, de manière individuelle mais surtout collective.

Cette tendance des économies à être de plus en plus fondées sur les connaissances n'est pas sans conséquence pour les économies en développement où les capacités cognitives et le partage de l'information sont d'autant plus importants à prendre en compte qu'il sont sans doute alors au cœur d'une nouvelle division internationale qui questionne les rapports Nord Sud (Carton et Meyer, 2006). Il en résulte ainsi de multiples transformations à la fois au niveau des politiques menées et prônées par les organisations internationales telles que la Banque Mondiale, l'OCDE ou l'UNESCO, que concernant les problématique de recherche d'accompagnement pour lesquelles la prise en compte et la valorisation des savoirs locaux deviennent essentielles, ou enfin concernant les référentiels de mesure du développement qui intègrent de nouvelles dimensions telles que les indicateurs de développement humain ou plus généralement les nouveaux indicateurs de richesse (Gadrey et Jany-Catrice, 2005).

Par ailleurs cette nouvelle économie de la connaissance intervient dans un contexte politique marqué par la décentralisation et la transformation des modes d'action publique en faveur d'une plus grande articulation entre secteur public et privé, tendance qui n'est pas sans lien avec les connaissances au sens où elle renforce le besoin d'une décentralisation et d'un partage plus ouvert des connaissances. Ce nouveau contexte d'action introduit le *territoire* comme une nouvelle unité de gouvernance, entre échelle locale et échelle de l'Etat (Lacour, 2006), mais aussi avec l'économie de la proximité (Torre et Rallet, 2005) comme nouveau facteur de développement. Le développement est proclamé, de plus en plus, comme territorial conduisant au nouveau concept de « développement territorial » qui, en continuité du référentiel du développement local tend à mettre l'accent dans ses objectifs sur la prise en compte du développement durable et dans ses processus sur « *l'augmentation de la capacité des acteurs à maîtriser les dynamiques d'évolution qui les concernent* » (Lardon et al., 2001) mettant en exergue la question de l'intelligence collective à l'intersection de l'économie des connaissances et du management des savoirs (Bouvier, 2004).

L'étude des conditions du développement ou des politiques visant à lever les blocages au sous-développement conduit alors à examiner la problématique de l'éducation qui, sous l'influence des évolutions épistémologiques précédemment décrites, tend à se renouveler.

Dans ce contexte notre travail de thèse visait dans le cas du Brésil à examiner les relations entre développement territorial et éducation, à travers l'analyse d'une expérience de formation appelée "Université Paysanne" qui s'est déroulée au Nordeste du Brésil de 2003 à 2005. En effet dans le cadre des politiques de décentralisation, le Brésil a mis en œuvre, ces dernières années, plusieurs politiques gouvernementales pour promouvoir le développement territorial dans le monde rural. La responsabilité en incombe au Secrétariat du Développement Territorial, au sein du Ministère du Développement Agraire (SDT/MDA, 2005b). Ces politiques, encore expérimentales, ont été essentiellement procédurales et ont fourni aux acteurs locaux les moyens nécessaires à l'élaboration de leurs propres projets. Des territoires pilotes ont été choisis et des dynamiques participatives sont encouragées au travers de forums de développement où société civile et gouvernants participent et décident des attributions budgétaires en faveur d'actions jugées prioritaires pour le territoire. Face aux besoins de renforcement des acteurs pour s'insérer efficacement dans ces dynamiques et dans les nouveaux dispositifs qu'elles génèrent, il paraissait nécessaire et indispensable de réfléchir à de nouveaux modes de formation mieux adaptés au public visé et aux enjeux.

L'Université Paysanne, appelée UniCampo (Universidade Camponesa), a constitué une proposition de formation destinée à de jeunes ruraux potentiellement porteurs de projets dans leurs communautés (Caniello et al., 2003). Son succès, reconnu aux niveaux local (par les politiques locales qui ont voulu s'en attribuer la paternité), national (par le Ministère du Développement Agraire ou le Ministère de l'Éducation) et international (Haut Commissariat de la Coopération Internationale Française), a conduit à des demandes pour répliquer ce type de formation. Dès lors, afin d'en penser la généralisation, il était nécessaire de se donner les moyens d'étudier les conditions cette *success story* et d'en faire une évaluation critique dans le cadre d'une réflexion plus globale sur la manière d'accompagner les acteurs dans leur participation au développement territorial. En nous appuyant sur les apports des théories de l'apprentissage, développées en économie de la connaissance et en sciences de gestion, nous avons donc tenté de définir au travers de ce travail de thèse un cadre d'analyse et une méthodologie qui permettent d'analyser différents processus d'accompagnement d'acteurs et de répondre aux questions suivantes :

- d'un point de vue théorique, quelles sont les compétences et apprentissages nécessaires aux acteurs pour qu'ils puissent contribuer au développement territorial ? comment accompagner ces apprentissages ?
- d'un point de vue empirique, quels sont les résultats de cette formation en termes d'impacts sur les élèves, sur leurs pratiques et sur leur insertion dans les dynamiques territoriales ? comment la formation a-t-elle contribué à ces résultats ?

- d'un point de vue méthodologique, comment évaluer les apprentissages développés par des acteurs ? quels sont les apprentissages à prendre en compte et quelles méthodes peuvent permettre de saisir ses apprentissages ?

L'objectif de cette introduction est de donner différents repères utiles à la compréhension de la thèse. Nous situerons d'abord les différents enjeux que pose la problématique de l'apprentissage pour le développement territorial, en discutant les concepts utilisés : développement territorial, gouvernance territoriale, apprentissages, formation. Nous présenterons ensuite le cas étudié, l'UniCampo, pour définir les questions qu'il pose à la recherche. Enfin nous expliciterons la démarche choisie afin de présenter la question de recherche et les hypothèses.

B La problématique : Quels apprentissages et formations en appui au développement territorial ?

Depuis 30 ans, la notion de développement est déclinée de différentes manières : développement local, durable, territorial, chaque concept pose des questions spécifiques mais liées. Le développement territorial pose notamment la question de la gouvernance partagée entre institutions gouvernementales et acteurs locaux. L'apprentissage, comme nous venons de le mentionner, devient une préoccupation centrale pour permettre aux acteurs de participer à ces dynamiques et il est nécessaire de réfléchir aux modalités de son accompagnement. En donnant différents repères sur les principaux concepts utilisés, nous proposons de clarifier les enjeux qui se posent autour de cet accompagnement.

B.1 Vers un développement territorial ?

Le développement et ses multiples facettes

Le « développement » est une préoccupation qui est apparue après la seconde guerre mondiale. C'est Truman, en 1949, qui l'utilisa le premier, lors de son discours sur l'état de l'Union, justifiant l'idée qu'il fallait aller vers un ensemble de mutations positives (techniques, économiques, sociales, sanitaires). Concept polysémique, le développement est encore au centre de nombreux débats. Souvent assimilé à la croissance économique, il peine à s'en détacher. Cherchant à distinguer ces deux concepts, François Perroux (1963) propose une définition qui reste toujours d'actualité. *"Le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement, son produit réel global"*. Progressivement, d'autres aspects sont pris en compte dans l'évaluation du développement, notamment avec la mise au point par le PNUD d'un Indicateur de Développement Humain (IDH) qui intègre la santé, l'éducation

et le niveau de vie. Mais la perspective reste la même : comparer des niveaux de développement d'un pays à un autre (ou d'une région à une autre) et donc poser a priori un but universel et un référentiel commun.

Même si la notion de développement fait fréquemment l'objet de critique (Rist, 2003), elle est toujours une référence incontournable. Elle sert de base aux réflexions alternatives. Une de ces premières alternatives est celle de Maurice Strong, secrétaire général de la conférence de Stockholm, en 1972, qui parla d'« éco-développement », dans le sens d'une utilisation prudente des ressources et d'une valorisation des savoirs du tiers-monde. Cette proposition qui a été reprise par Ignacy Sachs (1980), est devenue centrale dans les politiques du programme des Nations Unies des années 1980, mais a ensuite été abandonnée sous la pression de certains pays du Nord car le « concept était incommode » et abordait frontalement les asymétries Nord-Sud (Andion, 2006). C'est finalement le concept de « développement durable », proposé par Bruntland (1987) et adopté en 1992 lors du Sommet Mondial de Rio, qui est devenu la nouvelle référence. Elle est moins idéologique et surtout moins contraignante.

Le développement durable souligne d'abord la contradiction manifeste entre les logiques économiques et marchandes du développement (compétitivité, attractivité, performance du système productif au sens large), les logiques sociales (solidarité, extension de l'intérêt collectif, progrès humain) et les logiques environnementales (pérennité du système global, prise en compte des ressources limitées). Ce concept met moins l'accent sur la préservation des ressources que sur la nécessité de trouver un équilibre entre aspects économiques, sociaux et environnementaux.

Dans le même temps, face aux limites du développement centralisé, surtout dans les espaces en crise, d'autres qualificatifs sont apparus pour la notion de développement, notamment celui de « développement local » (Pecqueur, 1989). Ce concept va à l'encontre d'un référentiel commun et affirme la possibilité de dynamiques différentes de développement selon les contextes.

Partant du principe qu'« *un ensemble de micro-initiatives est plus à même de produire un développement équilibré de la collectivité* » (Deffontaines *et al.*, 2001), ce modèle de développement met en avant la nécessité de s'appuyer sur des dynamiques endogènes qui mobilisent les ressources locales, y compris les savoirs locaux. La structuration progressive de ces dynamiques associée à la décentralisation des pouvoirs ont amené les collectivités territoriales à aller à la rencontre des dynamiques de développement local, permettant de le renforcer et de l'institutionnaliser.

Le développement territorial : émergence des dimensions d'identité et de gouvernance

D'abord considéré comme un développement à petite échelle, le développement local s'est progressivement confronté à la notion de territoire. Selon Deffontaines *et al.* (2001 : 47), « *Le*

statut du territoire est longtemps resté incertain dans la pensée du développement local. L'accent mis sur les hommes et sur leurs projets, et en particulier sur le développement économique, pouvait très bien s'accompagner de réflexions déterritorialisées. »

Longtemps oublié en économie, le facteur spatial a été progressivement intégré avec la reconnaissance de l'importance des proximités, d'abord géographiques (distances) puis sociales (entre personnes ou entreprises), dans les processus de production (Torre et Zuindeau, 2006).

Dans un second temps, l'accent a été mis sur les ressources locales que celles-ci soient tangibles (ressources naturelles, infrastructures) ou intangibles (ressources humaines, capacité à innover). Des *systèmes productifs locaux* basés sur ces ressources locales sont identifiés (Fourcade, 1992). Le territoire se définit alors par les ressources qui s'y trouvent comme un « système d'actions locales privilégiant la valorisation de ressources endogènes » (Lardon, 2007). Une analyse de ces systèmes révèle des phénomènes endogènes *d'auto-renforcement*, spécifiques aux systèmes complexes (Matteaccioli, 2004) : le système productif local passe d'un niveau simple à un niveau plus complexe, appelé *milieu innovateur*, où la capacité à innover devient permanente et incrémentale (Crevoisier, 2005).

La troisième phase de la réflexion se caractérise par l'importance de l'identité et de l'appropriation du territoire par les acteurs. Des phénomènes *d'auto-identification* et *d'auto-contextualisation* sont identifiés et décrits comme spécifiques aux systèmes territoriaux (Perrin, 1997). Ils naissent de la volonté collective de promouvoir une image de qualité du territoire, liée au paysage, aux produits... Les intérêts de la communauté sont privilégiés par rapport aux éléments individuels et conjoncturels (Matteaccioli, 2004). Cette phase coïncide avec l'émergence des préoccupations liées au développement durable. Une vision multifonctionnelle de l'agriculture et des espaces ruraux apparaît (Cairol et al., 2008), où la vision identitaire du territoire prend plus de sens (Cairol, 2009). C'est ce territoire d'identité qui rend le concept proprement spécifique, différent de celui d'espace ou de lieu de ressources.

Le territoire devient un lieu d'affirmation d'un projet commun aux acteurs. Lieu d'expression d'une communauté d'intérêts économiques, sociaux et culturels, un territoire de projet est l'espace de solidarité pertinent pour fédérer les initiatives publiques et privées et développer une réelle synergie entre tous les acteurs concernés. *"Ce processus de fabrication des territoires par des acteurs qui s'y identifient, à une échelle définie non par une instance administrative mais par un projet porté par des acteurs, s'impose comme une réalité solide qui remplace de plus en plus les régulations étatiques pour « gouverner » la mutation des espaces, et notamment des espaces ruraux »* (Mollard et Pecqueur, 2007). Le développement territorial pose donc la question de la gouvernance.

Ainsi, le développement local est apparu plutôt comme une réponse au système fordiste et centralisé de développement. Son objectif était de créer de l'emploi et du développement économique à un niveau local. Le développement territorial intègre des aspects environnementaux, se rapprochant de la notion de développement durable (certains parlent de développement territorial durable), mais va au-delà en insistant sur des aspects d'identité et de gouvernance.

B.2 Nouvelles gouvernances

Gouvernance : de l'action publique à l'action collective

La notion de gouvernance consacre l'extension des procédures de décision collective au-delà du cadre gouvernemental. La gouvernance met l'accent sur la multiplicité et la diversité des acteurs qui interviennent dans la gestion des affaires publiques.

Aux origines du mot, la gouvernance désignait le mode de gouverner des princes. Au fil du temps, le terme de gouvernement lui fut préféré.

C'est au travers du concept de « corporate governance » que les économistes ont repris ce terme à partir des années 1930. Notamment développé par Coase (1937) et repris par Williamson (1996), la gouvernance désigne un mode de réduction des coûts liés aux transactions interindividuelles, visant à davantage d'efficacité (Perez, 2003). Dans le cas d'imperfection du marché, la gouvernance permet une coordination entre les acteurs, par la mise en place de règles et de dispositifs de contrôle susceptibles de se substituer plus efficacement au marché. Dans la suite de *corporate governance*, le concept de *good governance* est adopté dans les années 1980 par les institutions financières internationales pour orienter des prescriptions, préconisant un nouveau modèle politique pour les pays emprunteurs, limitant le rôle de l'Etat et mettant en avant le marché et les acteurs privés.

Pour les sciences politiques, la gouvernance constitue un cadre pour comprendre l'évolution des processus qui permettent de gouverner (« processes of governing »). Ainsi selon l'Union Européenne, la « *gouvernance désigne les règles, les processus et les comportements qui influent sur l'exercice des pouvoirs, particulièrement du point de vue de l'ouverture, de la participation, de la responsabilité, de l'efficacité et de la cohérence* » (Stocker, 1998). C'est d'abord un droit de regard sur les institutions par ceux qui les ont missionnées.

Dans l'usage devenu le plus courant, la gouvernance désigne les systèmes de coordination d'acteurs publics et privés qui ont pour but de rendre l'action publique plus efficace et les sociétés plus facilement gouvernables. La gouvernance met l'accent sur la multiplicité et la diversité des acteurs qui interviennent ou peuvent intervenir dans la gestion des affaires publiques.

« *L'idée sous-jacente est que les institutions du gouvernement n'ont plus le monopole de l'action publique qui relève aujourd'hui d'une multiplicité d'acteurs dont la capacité d'action collective détermine la qualité, elle est prioritairement une interrogation sur le pilotage de l'action publique* » (Duran, 2001)(p370).

La gouvernance renvoie à des formes intermédiaires de régulation, ni marchandes, ni étatiques, qui articulent intérêts privés et publics, aspects sociaux et économiques (Benko et al., 1992). La notion de gouvernance, au contraire du gouvernement qui impose des choix, accepte aussi les contradictions existantes et elle propose une méthode pour les gérer dans une concertation permanente. Le problème remplace le conflit, cherchant des solutions dans des processus globaux d'innovation et d'apprentissage. Ces processus se matérialisent dans des dispositifs. Les dispositifs doivent être compris au sens donné par Foucault (1975) c'est-à-dire comme "*un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments*".

L'enjeu des dispositifs est d'organiser des processus qui permettent à des acteurs multiples de convenir d'objectifs communs, de produire des normes acceptées et légitimées, de les traduire en règles et de mettre en application ces règles (Rey-Valette et al., 2008a). Ces dispositifs sont des dispositifs de gestion de l'information, d'éducation, mais aussi d'incitations économiques et financières. Mais ce sont avant tout des dispositifs de dialogue hors et dans les arènes politiques. Des actions de médiation sont nécessaires pour garantir la prise en compte des dynamiques de projets et d'expérimentation dans des arrangements spécifiques (certains parlent de bricolage) et dans la loi.

C'est dans cette perspective que Stocker propose de mieux comprendre « *les processus d'adaptation, d'apprentissage et d'expérimentation qui sont caractéristiques de la gouvernance* » (Stocker, 1998). La question posée est celle des processus d'apprentissages qui permettent à des acteurs de "provoquer", de susciter du développement territorial (Chia et al., 2007). Pour traiter de cette question, nous allons l'éclairer en faisant référence à l'innovation, l'information et la médiation, trois concepts abordés en lien à l'apprentissage dans la littérature consacrée au développement territorial.

B.3 Processus d'apprentissages pour le développement territorial ?

Territoire et milieu innovateur

Dans le cadre du développement territorial, l'économie et la sociologie appréhendent souvent l'apprentissage au travers de l'« innovation » territoriale. Il s'agit de chercher des fondements spatiaux ou territoriaux de l'innovation, qu'elle soit invention technique ou nouveau procédé

organisationnel. L'innovation naît de la capacité des entreprises présentes dans le territoire à innover. Cette vision s'oppose aux thèses de l'économie industrielle selon lesquelles seul l'entrepreneur est innovateur. Ici, ce sont les entreprises qui sont acteurs (Aydalot, 1986b).

L'innovation résulte alors de la mise en valeur d'un savoir-faire et d'une culture technique, historiquement constituées, grâce à une dynamique interne spécifique à la région. Dès lors, son attention porte moins sur les conditions de diffusion du progrès technique que sur les conditions territoriales d'émergence de ce progrès. C'est l'organisation du territoire qui est invoquée comme origine et cause d'une dynamique d'innovation : travail, production et échanges sont insérés dans un système local de relations sociales, de relations de pouvoir, dont la combinaison originale permet la mise en place de dynamiques de coopération, de coordination, d'information. De nombreux travaux ont traité de cette question (Aydalot, 1986a; Bagnasco, 1977; Becattini, 1990; Storper, 1995). « *La notion de milieu innovateur [ou de district industriel, de système productif local] invite à ne plus se pencher sur l'entreprise elle-même, sur les nouveaux produits ou procédés, les nouvelles technologies mises en œuvre, ou sur les nouveaux comportements, mais plutôt d'intégrer ces différents paramètres dans un cadre territorial* » (Pecqueur, 1989). Le milieu et le territoire se mettent alors en état de créativité (Matteaccioli, 2004) et entraîne des processus cumulatifs de création et diffusion de connaissances.

Systèmes d'information et projet territorial

Une autre entrée met l'accent sur l'information et sa disponibilité pour les acteurs. Elle considère que l'enjeu du développement territorial est de permettre aux acteurs d'avoir accès à et de construire des informations sur leur territoire pour pouvoir prendre des décisions par rapport aux projets qu'ils veulent mettre en œuvre. Des systèmes d'information doivent rassembler des informations permettant à la fois d'éclairer les questions posées et les problèmes abordés et permettre un suivi des projets.

Pour beaucoup, le débat sur la pertinence de l'information scientifique est un enjeu d'expertise (pour adapter la connaissance aux spécificités des lieux) et de communication scientifique. (Académie des Sciences, 2006). Tout est question de transmission et de diffusion, en créant les conditions nécessaires à l'adaptation des solutions (Benor et Baxter, 1984; Schultz, 1964).

Cependant, cette approche est de plus en plus remise en cause. Ainsi, si les systèmes d'information ont été critiqués comme des outils pour les experts (Turkucu et Roche, 2007), ils sont souvent aujourd'hui considérés comme des outils d'appui à la participation (Participatory GIS : www.ppgis.net). Ceci s'inscrit dans les courants de pensée qui revendiquent un nouveau mode de production du savoir, "une démocratie cognitive" (Ghora-Gobin, 1993), une science citoyenne, capable de « *reconnaître les individus effectifs et concrets comme auteurs de leur décision et capables d'une réflexion ou d'une maîtrise*

déterminante de leurs actions, quelles que soient l'époque et la situation. » (Bouilloud, 2000). L'objectif est alors le développement d'une capacité de réflexion permettant l'adaptation à des situations précises et particulières (Albaladejo et Casabianca, 1997).

C'est ici qu'entre en jeu une nouvelle conception du système d'information : il devient un outil de concertation et de débat. En institutionnalisant la démarche, sur lesquelles les acteurs sont d'accord au préalable, l'élaboration du système d'information doit permettre de cadrer chaque débat, pour surmonter les différences d'opinion et progresser vers une prise de décision, et finalement, vers une action commune. Une telle conception du système d'information est indissociable d'une démarche qui place l'apprentissage en son centre : le système d'information est un outil qui, en permettant les débats, doit favoriser le processus d'apprentissage.

Un processus d'apprentissage suppose qu'on parte du principe qu'on ne sait pas où on va, qu'il n'y a pas de solution donnée (surtout dans le cas du développement durable) et que les acteurs sont justement là pour apprendre et construire ensemble quelle sera la solution. Ceci demande cependant un certain état d'esprit des acteurs, c'est-à-dire des valeurs communes, une optique commune. Le groupe d'acteurs constitué autour d'un système d'information constitue une communauté d'apprentissage (*learning community*), voire même une communauté de recherche. Une communauté d'apprentissage désigne un groupe de personnes qui partagent les mêmes valeurs et visions et qui se rassemblent dans le but d'apprendre les uns des autres différentes connaissances (Brown et al., 1989). Dans le cas d'une communauté de recherche, ces personnes visent explicitement la création de nouveaux savoirs généralisables (Avenier et Schmitt, 2007).

Médiation : quelles compétences pour les agents de développement territorial ?

Une autre entrée propose une approche qui va au-delà de l'information et aborde l'évolution des compétences nécessaires à la bonne animation des territoires, en s'intéressant notamment aux « agents de développement », comme traducteur et médiateur.

Barthe et al. (2000) notent que la fonction principale des agents de développement est de réaliser l'interface entre différents mondes et de traduire au niveau local les transformations globales. Ainsi, les tâches pour le développement territorial ne se réduisent plus à réaliser, mais elles doivent surtout permettre d'analyser et de coordonner (Albaladejo, 2006). Dans ce contexte, l'important est le « management » et le passage du niveau individuel au collectif.

Face à ces nouveaux enjeux, les acteurs sont confrontés à un besoin de nouvelles compétences, notamment la capacité de discuter et décider ensemble. Ils ont également besoin de capacités techniques, pour pouvoir élaborer les nouveaux systèmes techniques qui permettront d'envisager la durabilité de leur territoire. Enfin, ils ont besoin de compétences organisationnelles, pour inventer de nouvelles formes de gestion, entre gestion publique et

privée. D'ailleurs, l'accent mis sur le rôle des animateurs ne doit pas faire oublier les autres acteurs, dont les besoins en compétences, dans un véritable partenariat, tendent à se rapprocher de ceux des animateurs.

Les compétences se rapportent aux décisions et aux actions. Ce qui différencie une compétence d'une connaissance, c'est qu'elle est inscrite dans l'action et mobilise une composante procédurale. La construction de compétences est complexe : un acteur doit savoir (connaissances), doit pouvoir faire (compétences) et doit faire (compétences réellement mobilisées pour l'action territoriale). Comment développer ces compétences, au travers de quels apprentissages ? Comment mobiliser au mieux les connaissances pour l'action ? Gauvin et Abelson (2006) soulignent par exemple que pour passer d'une « opinion brute » à un « jugement éclairé », des dispositifs d'accompagnement dans la durée des acteurs sont nécessaires.

Dans les trois approches que nous venons de présenter, les apprentissages en jeu dans le développement territorial apparaissent comme relevant de savoirs tacites (qui s'acquièrent par l'expérience) et d'une dimension collective (impliquant différents acteurs). Approfondir ces aspects au travers de référentiels théoriques permettant de comprendre la complexité des apprentissages sera au cœur de notre thèse.

B.4 Accompagner ces apprentissages

Accompagnement et formation

L'utilisation du mot « accompagnement » est assez récente dans les disciplines traitant de développement rural. Ce mot est initialement utilisé en sciences sociales, pour parler d'accompagnement social de personnes en difficulté ou de malades, ou en sciences de gestion, par les consultants en entreprise, pour désigner le processus de coaching.

Dans le domaine du développement rural, l'expression « accompagnement » désigne un processus où l'acteur est au centre de la démarche. Elle dépasse une vision d'« assistance » ou de « conseil », expressions qui sont encore utilisées, avec celles de « diffusion » ou de « transfert » de connaissances. L'accompagnement met en relation un ou plusieurs apprenants avec un ou plusieurs accompagnateurs. La spécificité de l'accompagnement suppose que ce soit l'apprenant qui en fasse la demande et qu'il soit volontaire dans une démarche qui est sienne (Amoureux, 2002). L'objectif de l'accompagnement est de susciter l'acteur à adopter une posture réflexive qui permette de développer des apprentissages. Ces apprentissages auraient pu avoir lieu au cours de l'activité professionnelle, mais seront « accélérés » par l'accompagnement.

Cette conception de l'accompagnement est à rapprocher de la démarche que Knowles (1990) propose pour la formation d'adulte, qu'il nomme androgie et qui place l'acteur au cœur de la démarche. Knowles se base sur le constat qu'un adulte a un besoin psychologique d'être reconnu comme un être qui se détermine lui-même (*self-directing*). Il est nécessaire de reconnaître son expérience passée et de négocier avec lui un projet de formation auquel il adhère et dans lequel il voit un intérêt pour sa vie. Il sera d'autant plus intéressé que la formation sera basée sur des éléments concrets de la vie réelle. Dans le cas contraire, l'apprenant ressentira une tension qui le mènera à résister. Le formateur doit favoriser la situation d'apprentissage au travers de techniques spécifiques et moins se focaliser sur le contenu.

Les défis posés par une formation

Quel type de formation peut permettre d'accompagner les acteurs pour leur permettre de développer des apprentissages pour le développement territorial ? Comme nous l'avons montré, les apprentissages nécessaires, pour analyser, mobiliser, organiser, sont souvent tacites (donc ne peuvent être construits que par l'expérience) et collectifs. Les propriétés de ces apprentissages posent plusieurs difficultés dans le cas d'une formation.

Une première difficulté surgit du fait que la formation est souvent un processus « isolé » de la réalité. Le processus d'apprentissage n'est pas alors ancré dans une situation réelle. Ceci est la différence principale par rapport aux analyses faites en entreprises, qui étudient l'apprentissage et l'innovation en situation réelle. Dans le cas d'une formation, le défi est de faire en sorte que le processus d'apprentissage « déconnecté » soit ensuite appliqué en situation réelle. Le processus d'apprentissage a besoin de se libérer des contraintes (de capital, de marché...) qu'il faudra ensuite affronter, voire résoudre, dans la réalité professionnelle. Cet « isolement » de la formation pose notamment problème dans le cas de connaissances tacites.

La seconde difficulté est celle de la dimension collective. Selon Argyris et Schön (1978), cette dimension collective nécessite la construction de visions, de valeurs, de responsabilités et de savoir-faire collectif. La question est de favoriser des processus d'apprentissage qui permettent l'émergence de compétences collectives. En entreprise, et de plus en plus dans des processus territoriaux (Callon, 1989), des processus de recherche-action sont préconisés pour permettre la mise en place des dynamiques collectives (Hatchuel, 2000a). Ceci permet à la fois l'application dans la réalité (et donc la possibilité de développer des apprentissages tacites) et de privilégier les interactions qui peuvent donner lieu à des dynamiques collectives. Plus qu'une co-production de connaissances entre deux mondes (par exemple entre l'université et le monde professionnel), tel que suggéré par Barthe et al. (2000), la recherche-action permet la construction de mécanismes collectifs qui peuvent gérer une innovation permanente (Albaladejo et Casabianca, 1997).

Dans le cas d'une formation, si l'on veut prendre en compte ces deux défis, celui de l'insertion dans la réalité pour créer des savoirs appropriés et celui de la mise en place d'un processus d'apprentissage collectif, les limites des formes classiques de formation apparaissent. Celles-ci se basent trop souvent sur des contenus pré-déterminés destinés à être appropriés individuellement par les élèves en formation. Il faut au contraire s'adapter à la réalité des élèves et stimuler de réelles dynamiques collectives au sein du groupe présent. Dans ce cas, la généralisation de la formation dans d'autres contextes apparaît comme un réel défi : quels sont les éléments qui peuvent permettre une « reproduction » des conditions favorables à la réussite de la formation ?

Ce débat n'est pas nouveau et nombre de pédagogues se posent cette question (Chambers, 1994b; Freire, 1996). La qualité des formateurs est souvent avancée comme une des réponses possibles. Dans cette hypothèse, leur formation est essentielle. La mise en place de principes fondateurs est une autre réponse, mais il faut alors savoir les faire vivre par une méthode. Cette relation entre la méthode et la qualité des formateurs sera centrale dans notre évaluation de l'UniCampo. Les formateurs ont su construire une méthode dans l'action. Celle-ci est-elle transférable ? Dans quelles conditions ?

C L'UniCampo : un cas pour analyser la construction d'apprentissages pour le développement territorial

C.1 Une formation pilote

Une expérimentation réussie

Conjointement à différents programmes de recherche sur le développement territorial au Brésil, le CIRAD (Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement) a mis en place, en partenariat avec l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG), une formation pour des acteurs ruraux dans un territoire du Nordeste du Brésil, le Cariri de la Paraíba. Le projet a été construit avec un certain nombre d'acteurs locaux mobilisés pour l'occasion. Cette formation, nommée Université Paysanne (*Universidade Camponesa* – UniCampo), se situe à la croisée de différentes réflexions sur l'avenir de la société rurale brésilienne (Comite Executivo da UC, 2003) : le rôle et l'importance de l'agriculture familiale ; la valorisation de l'éducation rurale comme facteur de changement, par une meilleure adaptation aux nécessités des acteurs ; le développement territorial, en tant que moyen de décentralisation et de renforcement de la participation.

L'objectif de l'Université Paysanne était de former des jeunes ruraux pour leur permettre de concilier insertion professionnelle, développement durable au niveau de leurs communautés et participation à la construction des politiques publiques locales (Caniello, Tonneau, Leal et

Lima, 2003; UniCampo, 2004). Trois cycles de formation se sont succédé de 2003 à 2006, construits au fur et à mesure des attentes des élèves : le premier a permis la sensibilisation aux problèmes du sous-développement en région semi-aride ; le deuxième a été centré sur des projets de recherche, pour analyser les situations du Cariri ; et le dernier a encouragé l'élaboration de projets de développement individuels et collectifs, au travers de formations techniques et instrumentales pour répondre aux nécessités de ces projets. Il s'agissait certes d'une formation pour des agriculteurs, qui abordait des aspects techniques, mais la formation avait une visée plus large, proposant une réflexion sur la place de la pluriactivité et même sur l'identité paysanne et la place des agriculteurs dans la société.

Au travers d'une pédagogie basée sur la co-construction de savoirs, cette formation pilote a réussi à mobiliser de manière exceptionnelle les participants. L'expérience était modeste (33 acteurs formés) mais elle a été rapidement reconnue, autant au niveau local (par les politiques locaux qui veulent s'en attribuer la paternité), national (par le Ministère du Développement Agricole ou le Ministère de l'Education) qu'international (Haut Commissariat de la Coopération Internationale Française). La principale marque de reconnaissance vient du fait qu'aujourd'hui, le Projet Dom Helder Camara (Fondation rattachée au Ministère du Développement Agricole et au FIDA – Fond International pour le Développement Agricole), partenaire de la formation UniCampo, a décidé de répliquer cette formation dans 6 autres territoires du Nordeste.

Le besoin de mieux comprendre les dynamiques

La formation a progressivement été modifiée pour mieux répondre aux attentes des étudiants, témoignant d'une réorientation. Avec la proposition de réplication du Projet Dom Helder Camara, une nouvelle phase de réflexion s'ouvre, pour décider des principes et des méthodes à mettre en place dans de nouvelles formations. Pour que cette nouvelle phase soit bien engagée, il est important de faire une évaluation approfondie de la première expérience.

La perspective de la « réplication » offre l'opportunité d'une réflexion critique sur les processus qui ont eu lieu à l'UniCampo. Plus qu'une analyse, il s'agit de comprendre les ressorts et de faire des propositions : comment faire en sorte que les points déterminants puissent être présents dans de nouvelles dynamiques ? Au-delà de l'enthousiasme pour une expérience intéressante, il est important d'analyser de manière approfondie quelles ont été ses contributions. Il s'agit de systématiser et référencer le processus et de voir quelles sont ses apports, ses limites, par comparaison à d'autres expériences.

L'UniCampo a-t-elle réussi (ou non) à dépasser les défis de l'insertion et du collectif ? A-t-elle fait le lien avec son environnement, pour développer de réelles compétences, applicables ? A-t-elle permis de développer des aspects plus collectifs, permettant à des compétences collectives d'émerger ? Plus globalement, la question est d'étudier si cette

formation a réellement permis aux acteurs de s'insérer dans les dispositifs de gouvernance du territoire.

Plusieurs évaluations externes (Mercoiret, 2004; Tonneau et Sabourin, 2004) ont eu lieu pendant la formation sur demande des partenaires, faisant ressortir certains points importants à prendre en considération :

- Les fortes interactions formateur-élève et élève-élève ainsi que la forte contextualisation sont vues par les participants comme les points essentiels d' « originalité » de la formation, lui permettant d'avoir d'autant plus d'impact sur les apprentissages des acteurs ;
- L'impact de l'UniCampo sur le développement territorial ne se fait pas uniquement au travers des compétences individuelles, mais aussi à travers des réseaux qui se sont constitués, voire même d'institutions, comme l'association formée par les élèves ;
- La difficile « institutionnalisation » de l'UniCampo, dépendant de facteurs extérieurs mais aussi des choix internes pour la structure institutionnelle, est un élément de réflexion important dans une perspective de réplique.

Ces évaluations appelaient notamment à faire une analyse approfondie pour mieux systématiser cette expérience et ses résultats. C'est dans cette perspective qu'est née l'idée de cette thèse.

C.2 La thèse : une évaluation dans une perspective de « généralisation »

Les méthodologies d'évaluation de formations modifient progressivement leurs objectifs pour devenir plus processuelles, dans une perspective d'apprentissage collectif entre élèves, enseignants et communauté (Baptista, 2005). Cette logique processuelle est complémentaire à une logique d'évaluation plus formalisée, qui peut soit être prévue dès le début du projet, soit *a posteriori*. Cette formalisation doit permettre à des acteurs extérieurs de comprendre le processus et d'en connaître les résultats.

A l'UniCampo, une évaluation a été conduite tout au long du processus de formation, pour permettre aux formateurs et aux étudiants d'évoluer dans leurs manières de faire. Cependant, cette évaluation a été faite de manière informelle et ne peut pas contribuer à une réflexion qui mette en perspective l'UniCampo et les acteurs présents.

Initiée fin 2005, la recherche de thèse a commencé alors que la formation se terminait, l'évaluation est donc *a posteriori*. Néanmoins, un stage de quatre mois en 2004 avait permis un premier contact durant la formation avec les élèves et les professeurs.

L'évaluation réalisée par la thèse avait deux objectifs :

- analyser les résultats pour comprendre ce qui s'est passé (en s'appuyant sur une analyse qualitative, mais aussi sur un certain nombre d'indicateurs) ;
- à partir de cette compréhension, déterminer des leviers d'action (perspective plutôt de gestion).

La thèse n'est pas une recherche-action à proprement parler, dans la mesure où le travail a été essentiellement un travail d'analyse. Cependant les interactions avec les acteurs ont été nombreuses. Les acteurs concernés (équipe pédagogique, élèves, acteurs du territoire) ont été consultés sur la manière de conduire l'évaluation ; ils ont été informés de l'évolution du travail et des résultats tout au long du processus pour susciter du "feed-back" ; et les résultats sont censés être « actionnables », dans la mesure où ils sont destinés à alimenter la réflexion de ces acteurs sur la réplication de la formation. Etant mandatée par le CIRAD et accueillie par l'UFCG, cette recherche a bénéficié d'une position institutionnelle favorable pour recueillir les informations nécessaires, tout en maintenant un certain recul par le regard extérieur nouveau porté, les institutions étant demandeuses d'un regard critique.

Le travail de recherche a été centré sur l'évaluation des résultats de la formation, à savoir : les apprentissages réalisés par les élèves, la mobilisation de ces apprentissages par la suite et les apports aux dynamiques de développement territorial. Cependant, pour comprendre le rôle de la formation, il est aussi nécessaire d'évaluer les processus qui ont eu lieu : en quoi la formation proposée est (ou non) innovante par rapport aux modèles en vigueur ; comment la formation s'est déroulée et quel est le ressenti des étudiants et des formateurs. En reliant les apprentissages identifiés aux conditions mise en place par la formation, il a été possible de s'interroger sur les éléments importants pour accompagner des acteurs et leur permettre de contribuer au développement territorial.

Une préoccupation centrale de l'évaluation est celle de la généralisation des résultats. Pour David (2004), la généralisation des résultats de recherches qualitatives est possible s'ils peuvent s'inscrire dans une lignée de résultats d'un certain type ou alors s'ils peuvent augmenter le catalogue des situations ou phénomènes. Pour généraliser les résultats d'une recherche qualitative, il est nécessaire non seulement de décrire précisément le contexte mais aussi, et surtout, dire de quel genre de contexte il s'agit. Un résultat, quel qu'il soit, n'est généralisable que s'il est accompagné d'un certain nombre de clés permettant de maîtriser un processus de généralisation. *« Si le chercheur étudie un cas qui aurait une valeur d'exemplarité, alors la validité externe des résultats est assurée par une description du cas aux différents niveaux théoriques. Le raisonnement scientifique consiste en la construction progressive et commentée d'un réseau de règles et d'exceptions permettant de cheminer dans l'espace scientifique ainsi construit. »*

Ainsi, ce n'est pas le nombre de cas qui fait la robustesse de la généralisation mais la validité des hypothèses, si ces hypothèses sont explicitées, vérifiées et servent de fondement aux conclusions.

D Démarche de la thèse

D.1 Une approche théorique de l'apprentissage à l'intersection de plusieurs disciplines

Pour approfondir la compréhension des processus d'apprentissage, nous avons mobilisés différents éclairages théoriques.

L'analyse de l'apprentissage est longtemps restée du domaine des sciences cognitives ou pédagogiques (Bateson, 1972; Piaget, 1947). Dans les domaines de l'économie ou des sciences de gestion, l'apprentissage était considéré comme un mécanisme implicite de l'innovation, notamment technologique (Lucas, 1988), sans que les mécanismes à l'œuvre soient vraiment abordés. Cependant, depuis une vingtaine d'années, de nombreuses branches de l'économie et de la gestion se penchent sur l'apprentissage, développant de nouveaux concepts, voire de nouveau corpus théoriques, tel que l'économie de la connaissance. Cette évolution théorique suit d'ailleurs une prise en compte des apprentissages sur le terrain, révélée par le développement de la formation continue et l'apparition de méthodes d'« *empowerment* » ou « *capacity building* » qui se répandent dans le milieu de la gestion d'entreprise ou du développement. Pour certains, cette attention accrue portée aux apprentissages est liée à l'avènement d'une société cognitive (Foray, 2000), fondée sur la connaissance des individus, plus que sur des capitaux physiques. Les disciplines de l'économie cognitive (Gaudin, 1997; Simon, 1978; Wallisser, 2000) et l'économie de la connaissance (Foray, 2000; Foray, 2004) cherchent à caractériser les spécificités des biens économiques que sont les connaissances et les propriétés qui leur sont associés, afin de mieux comprendre les modalités de leur production, diffusion, utilisation, qui sont liés à différents types d'apprentissage.

En économie du développement, surtout au niveau macro-économique, on s'intéresse de plus en plus aux capacités des acteurs et plus seulement aux infrastructures et aux techniques (Meier et Stiglitz, 2002). Les analyses ont d'abord cherché à formaliser les apports du capital humain ou du capital social au développement économique, puis elles ont approfondi les déterminants de leur acquisition, ce qui renvoie aux processus d'apprentissage. Sen (1987) propose une analyse fine des capacités des acteurs, en développant une approche centrée sur les « capacités » : il ne suffit pas d'acquérir une capacité, il faut aussi que les conditions de l'environnement permettent de les utiliser. Ce point renvoie à la possibilité d'adaptation face à la complexité de l'environnement institutionnel.

L'économie institutionnelle éclaire les relations entre les individus et les institutions. Au travers d'une double approche macro-économique et cognitive, North (1990) étudie notamment l'évolution des institutions et souligne l'importance des modèles mentaux des individus. Ostrom (1990) a une approche plus méso centrée sur des groupes d'individus et propose notamment une analyse des conditions favorables à l'action collective et des institutions liées. Ses études l'amènent progressivement à prendre en compte de manière plus explicite les processus d'apprentissage des normes ou des règles.

Comme le montre les sciences de gestion, les processus d'apprentissage organisationnels deviennent déterminants dans la propension à innover (Senge, 1990). De nombreux travaux cherchent à analyser les mécanismes à l'œuvre derrière l'apprentissage organisationnel dans les entreprises. (Argyris, 1995; Argyris et Schön, 1978; Callon et al., 2001; Hatchuel, 1994; Nonaka et Takeuchi, 1997; Teulier et Lorino, 2005). De nouveaux concepts sont proposés, tels que les boucles d'apprentissage d'Argyris et Schon et les cycles de construction de connaissances de Nonaka et Takeuchi.

Un des objectifs de la thèse est d'étudier si ces théories développées dans l'entreprise peuvent être adaptées pour le développement territorial. C'est un défi car les contextes sont tout à fait différents. Dans une entreprise, les acteurs présentent une certaine homogénéité, partagent généralement des objectifs communs de production et sont contraints de répondre à ces objectifs à plus ou moins court terme. Dans le cas du développement territorial, l'environnement est diffus et les acteurs, divers, n'ont pas toujours une raison d'agir ensemble. L'échelle de temps est, en outre, beaucoup plus longue. Néanmoins, ces théories proposent une analyse détaillée des mécanismes d'apprentissage et offrent des perspectives intéressantes pour comprendre les changements de pratiques liées au développement territorial.

Pour comprendre les différents apprentissages développés par les acteurs à l'UniCampo, ces champs théoriques peuvent être mobilisés à deux niveaux.

A l'échelle « micro », l'apprentissage est analysé comme un rapport de l'individu à la connaissance, qui peut être plus ou moins facilement acquise. L'économie de la connaissance distingue par exemple les connaissances explicites et tacites et ses modes de production spécifiques ; la gestion de la connaissance (*knowledge management*) développe les chaînes de gestion de connaissances, qui permettent d'optimiser l'acquisition et le stockage d'information ;

A l'échelle « meso », l'apprentissage est analysé en lien avec la coordination des acteurs : au sein du groupe, pour permettre de définir et d'entreprendre des actions communes, comme développés par les théories de l'action collective ; et dans un environnement plus large (en rapport avec les institutions), en lien avec les théories de la gouvernance.

L'économie permet d'apporter un regard plutôt analytique (indicateurs) centré sur les ressources (la connaissance par exemple), alors que la gestion permet de comprendre les

processus, notamment d'apprentissage, dans une visée plutôt prescriptive, pour amener des changements. En croisant ces différents courants, il est possible d'envisager de construire un cadre théorique qui permette d'analyser la diversité et les mécanismes de l'apprentissage.

D.2 Définition de la question de recherche et des hypothèses

Comme nous l'avons vu, pour répondre aux enjeux du développement territorial (utilisation des ressources locales, constitution d'une identité, négociations multi-acteurs), les acteurs doivent être capables de définir leurs propres projets et de participer à la gouvernance du territoire. Pour cela, des apprentissages spécifiques sont nécessaires. Ceci nous amène à la question centrale de notre thèse.

Comment accompagner des acteurs pour développer des apprentissages qui leur permettent de contribuer au développement territorial ?

A partir de cette question, plusieurs orientations se dégagent pour structurer la thèse. D'un point de vue théorique, nous chercherons quelles approches permettent de comprendre et d'analyser la diversité des apprentissages et leur éventuelle spécificité par rapport au développement territorial. D'un point de vue méthodologique, nous développerons différents outils permettant de saisir les apprentissages développés au cours de la formation. D'un point de vue empirique nous insisterons sur la perspective de réplication et la nécessité de comprendre quels ont été les éléments de la formation qui ont été importants au développement d'apprentissages, notamment ceux utilisés dans le cadre du développement territorial.

En identifiant les apprentissages spécifiques développés à l'UniCampo et leurs déterminants, nous espérons contribuer à proposer un profil de formation plus adéquat, qui permette de mieux accompagner les acteurs dans leur contribution au développement territorial.

Nos hypothèses ont été construites progressivement au cours de la première phase de la recherche, à partir d'une confrontation entre éléments théoriques et observation de terrain.

Notre première hypothèse concerne **la diversité et l'interactivité des apprentissages**. Nous considérons que pour contribuer au développement territorial, il est nécessaire de développer des apprentissages à plusieurs « niveaux » : au niveau individuel, au niveau collectif, mais aussi à un niveau institutionnel, pour influencer réellement sur la gouvernance. Nous formaliserons ces niveaux de manière théorique en utilisant les notions de capital humain, social et institutionnel. Ces trois types de capitaux semblent se compléter, constituant par leur interactivité un trépied permettant le développement d'actions dans le territoire. Pour accompagner efficacement des acteurs, il faut chercher à développer ces trois niveaux d'apprentissage. C'est notamment la prise en compte du niveau institutionnel qui constitue une originalité par rapport aux approches traditionnelles qui ne considèrent souvent que les

apprentissages individuels et collectifs. En faisant cette hypothèse, nous évaluerons l'apport des trois niveaux d'apprentissage au développement territorial.

Notre deuxième hypothèse concerne l'existence de **modes d'acquisition spécifiques des apprentissages** en fonction des contextes et de la nature des apprentissages. Chaque type d'apprentissage s'acquiert d'une manière spécifique, incité par des facteurs particuliers (par exemple : contenu, interaction, durée, application, etc). La formation doit veiller à apporter les éléments nécessaires au développement d'apprentissages aux trois niveaux. En partant du résultat (le capital humain, social, institutionnel), nous chercherons à formaliser le processus qui a eu lieu, en utilisant notamment les théories des boucles d'apprentissage, pour identifier les facteurs à l'origine de ces boucles. En particulier, nous analyserons l'importance de l'insertion de la formation dans une situation réelle, point critique des formations pour adultes.

Il convient de souligner que notre recherche est centrée sur les **apprentissages** qui contribuent au développement territorial. Les réflexions concernant la conduite de la formation et les dynamiques du développement territorial sont périphériques et ne seront abordées qu'en discussion.

D.3 Construction progressive d'une méthodologie

La méthodologie d'analyse a été construite progressivement, par des allers-retours entre apports théoriques, méthodologiques et empiriques. La démarche de recherche a commencé par un travail autour de la notion de « compétences ». Ce travail a notamment permis une réflexion sur la difficulté de la construction de compétences par la formation, pour permettre l'intégration d'éléments tacites. Plusieurs questions se sont posées sur la manière dont l'UniCampo avait pu permettre (ou non) cette construction, orientant l'élaboration de la première grille d'entretien à l'intention des professeurs et des étudiants. Cette grille s'est aussi appuyée sur une première observation du terrain, intégrant par exemple l'existence de l'association des étudiants.

Les entretiens ont été réalisés de Février à Mai 2006, avec tous les étudiants et tous les professeurs ayant participé à l'UniCampo, ainsi qu'avec plusieurs personnes extérieures, pour comprendre comment s'était déroulé l'UniCampo et quelles évaluations les acteurs en faisaient. En Juin 2006, pour une réunion concernant la réplique de l'UniCampo, une première évaluation qualitative des résultats a été présentée. A partir des discussions de cette réunion, des indicateurs ont été choisis pour opérer un traitement statistique des informations recueillies, en distinguant différents profils d'étudiants. Ces résultats ont notamment permis de montrer que les étudiants avaient développé des apprentissages et des modes d'insertion relativement différents selon les profils. Il a donc été décidé d'approfondir ces aspects avec des méthodes plus précises.

Nous avons alors fait appel aux concepts de capital humain et social, développées en économie de la connaissance, pour appréhender différents niveaux de construction, avec leurs facteurs et implications. Pour prendre en compte le rôle de l'association et ses relations avec les institutions du territoire, nous avons développé le concept de « capital institutionnel », basé sur quelques travaux récents. Un cadre d'analyse combinant ces trois concepts s'est progressivement renforcé et a permis d'orienter la manière dont l'étude de l'apprentissage allait être approfondie.

Pour analyser de manière plus précise les apprentissages à différents niveaux, nous avons développé des méthodes interactives : une rosace d'apprentissages individuels, une évaluation des représentations de l'agriculture et une carte cognitive des réseaux institutionnels. Une vingtaine d'étudiants ont été sélectionnés pour ce nouveau questionnaire. Ces méthodes ont permis de faire ressortir des résultats tout à fait contrastés, typés selon les profils.

Ces méthodes s'avérant intéressantes, elles ont été appliquées à une autre formation, également développée en partenariat avec le CIRAD dans un autre territoire du Nordeste brésilien. Des entretiens simplifiés et une méthode systématisée ont été appliqués, révélant des résultats tout à fait contrastés. Ces méthodes peuvent donc s'appliquer dans d'autres situations, validant les possibilités offertes pour évaluer l'importance des apprentissages développés lors d'une formation.

Des discussions au sein de groupes de travail ont permis de proposer, à partir d'une grille d'évaluation globale, différentes pistes pour une réplique future de la formation. Pour ajouter de la finesse à l'interprétation des résultats, des théories de l'apprentissage ont été mobilisées, notamment celle des boucles d'apprentissage d'Argyris et Schon. Ces éléments ont permis d'engager une lecture plus approfondie des résultats, en complétant le cadre d'analyse.

D.4 Le plan de cette thèse

Pour guider le lecteur, nous avons choisi de suivre un plan relativement classique présentant d'abord le contexte, puis la construction de la méthode et enfin les résultats. Il convient cependant de rappeler que cette thèse est née d'un aller-retour permanent entre terrain de recherche et référentiels théoriques, dans une démarche constructiviste, loin de cette linéarité apparente.

Nous commençons dans une première partie par présenter le contexte et l'UniCampo. Le *Chapitre 1* développe la manière dont la question territoriale est apparue au Brésil et comment elle est traitée, notamment dans le territoire du Cariri. Le *Chapitre 2* aborde les réflexions en cours au Brésil autour de la question de l'éducation rurale. Le *Chapitre 3* présente l'expérience de formation de l'UniCampo : comment elle est apparue, comment elle s'est

déroulée, et enfin, les premières évaluations qui ont eu lieu et qui ont été la base de cette recherche.

La deuxième partie mobilise des éléments théoriques pour construire le cadre d'analyse et orienter la méthodologie. Le *Chapitre 4* se centre sur l'apprentissage en milieu rural, à partir d'un état-de-l'art, spécifiant les particularités des différentes approches et les différentes manières dont les dispositifs d'apprentissages sont étudiés. Le *Chapitre 5* présente les différentes visions de l'apprentissage développées par l'économie de la connaissance et les sciences de gestion, permettant d'identifier les éléments intéressants pour l'étude des apprentissages développés à l'UniCampo. En rassemblant ces éléments théoriques et les différentes approches de l'apprentissage en milieu rural, nous proposons dans le *Chapitre 6* un cadre d'analyse pour orienter l'évaluation de l'UniCampo. Dans le *Chapitre 7*, nous présenterons la méthodologie utilisée pour cette recherche.

La troisième partie présente les résultats de la thèse. Il ne s'agit pas uniquement des résultats quantitatifs ou qualitatifs, mais d'une réflexion plus large sur ce que les théories et méthodes mobilisées ont permis de saisir. Le *Chapitre 8* aborde les résultats plutôt au niveau individuel, étudiant la construction de compétences. Le *Chapitre 9* développe les résultats au niveau collectif, se référant à l'action collective et aux possibilités d'insertion dans des dispositifs de gouvernance territoriale. Dans le *Chapitre 10*, nous revenons sur les conditions qui ont permis les apprentissages. Nous proposons un cadre d'évaluation de processus d'accompagnement avec des « indicateurs » (dans un sens très large) qui reprennent l'ensemble des conditions importantes. Ceci nous permet de proposer des recommandations sur les modalités de « réplique » de l'expérience de formation.

Partie 1.

Contexte et objet d'étude

Le projet UniCampo intègre deux réflexions en cours au Brésil : celle sur le développement territorial, qui tente de rapprocher les politiques publiques des acteurs locaux ; et l'autre sur l'« *educação do campo* », nouvelle proposition politico-pédagogique qui veut changer les modalités de l'éducation rurale. Ces préoccupations sont récentes et jusqu'à maintenant, elles ont été abordées de manière relativement disjointe. L'UniCampo a cherché à intégrer ces deux réflexions et nous souhaitons donc les présenter pour démontrer leur convergence. Ce cadre contextuel permet de comprendre comment l'UniCampo se situe dans cette évolution et quels sont les aspects que la formation a intégrés.

Le *Chapitre 1* présente les enjeux de l'agriculture familiale dans le semi-aride brésilien, en montrant l'évolution des politiques mises en place pour contrer le « sous-développement » et la forme actuelle fondée sur le modèle « développement territorial ». Nous analysons les dynamiques actuelles du Cariri au regard de cette évolution et identifions les besoins en apprentissage des acteurs.

Le *Chapitre 2* retrace les débats qui ont eu lieu autour de l'éducation rurale au Brésil depuis 50 ans. Facteur de modernisation ou détenteur d'un rôle social, l'éducation est clairement un enjeu politique. Nous présentons les propositions du mouvement d'« *educação do campo* », qui a réussi à négocier avec le gouvernement Lula pour devenir une politique publique.

Le *Chapitre 3* présente la manière dont le projet UniCampo est né, comment il s'est déroulé et quelles sont aujourd'hui les suites envisagées. Nous présentons aussi les évaluations qui ont été faites pendant le processus, soulevant des questions empiriques sur cette expérience.

Cette partie vise à situer le contexte de notre étude. Comme ces réflexions sont assez nouvelles, il existe peu d'écrits systématisés à leur sujet. Présenter ces synthèses, fruits d'un travail de recherche conséquent, nous semble nécessaire pour comprendre les enjeux incarnés par l'UniCampo.

Chapitre 1

Développement territorial au Brésil : quelles possibilités pour des territoires en marge comme le Cariri ?

Au Brésil, le concept de développement territorial apparaît dans la continuité des réflexions sur les politiques publiques destinées au renforcement de l'agriculture familiale. La section 1.1 présente l'évolution des politiques publiques destinées à l'agriculture et la manière dont elles ont progressivement pris en compte l'agriculture familiale, pour arriver à une orientation territoriale. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'évolution des politiques dans le semi-aride brésilien, situé dans la région Nordeste. Dans la section 1.2, cette évolution est illustrée au travers des dynamiques sociales qui se sont développées ces dernières années dans le territoire du Cariri, considéré comme l'un des plus pauvres territoires de la région Nordeste. Ceci permet de mieux identifier les attentes des acteurs du Cariri vis-à-vis de l'UniCampo.

1.1 Prise en compte progressive de l'agriculture familiale par les politiques publiques

1.1.1 Une agriculture duale, mais non reconnue

Dès la colonisation du Brésil, un système dual d'agriculture s'est mis en place (Delgado, 1985). Une agriculture reconnue, celle des grands propriétaires terriens, qui produit des produits destinés en majeure partie à l'exportation (initialement le sucre, puis le café, le cacao, plus tardivement le coton, et aujourd'hui, le soja) cohabite avec une agriculture de « marge », développée par les ouvriers agricoles ou de petits paysans, avec des petits systèmes vivriers

essentiellement destinés à l'autoconsommation, sur les espaces délaissés par les grands propriétaires (Théry, 2000).

Cette structure est particulièrement visible dans le Nordeste du Brésil, la première région colonisée, où les modes de domination entre grands propriétaires et ouvriers agricoles sont encore marqués (Pessoa, 1990). Sur le littoral, la canne à sucre occupe encore presque toutes les surfaces agricoles qui appartiennent aux mêmes oligarchies depuis près de 5 siècles. Plus à l'intérieur des terres, sur les plateaux du Sertão¹, l'élevage bovin extensif s'est développé depuis la deuxième moitié du 17^{ème} siècle, en complémentarité avec le système intensif de canne à sucre. Ces deux systèmes, développés sur d'énormes *fazendas* (grandes propriétés foncières), s'appuient sur un réservoir important de main d'œuvre peu chère (coupeurs de canne ou vachers). Pour survivre, les « *moradores* » (ceux qui habitent sur les propriétés et s'en occupent) et les ouvriers agricoles cultivent des petits jardins où ils plantent des haricots et du maïs, mais restent dépendants des grands propriétaires, qui tolèrent qu'ils cultivent sur leurs terres, et qui en les payant, leur permettent d'avoir les liquidités nécessaires à leurs achats. Cette petite agriculture est donc précaire, maintenue par le système des *fazendas*. Elle va de paire avec un système politique paternaliste, où le « colonel », le grand propriétaire, offre ses faveurs contre une garantie de vote. Cependant, un autre type d'agriculture surgit aux franges entre ces deux systèmes, dans l'*agreste*², une zone intermédiaire entre le littoral et les grands plateaux du Sertão. Des petits agriculteurs ont réussi à y développer des systèmes autonomes, basés sur une grande variété de cultures (fruits et légumes, manioc).

Bien que la majorité de la population rurale dépende de la petite agriculture, celle-ci a été longtemps délaissée par les politiques publiques. Les seuls politiques à destination des populations rurales étaient des politiques d'émigration organisée, vers les terres « vierges » de l'Amazonie. Par contre, différentes politiques étaient destinées à l'agriculture dite « productive ». A partir des années 1950, le Brésil décide de lancer une phase de modernisation de l'agriculture, pour stimuler le capitalisme à partir de l'agriculture et progressivement transformer les relations sociales « archaïques ». Dans le Sertão, un nouveau type d'agriculture familiale apparaît, basé sur le coton. Les grandes propriétés sont placées en métayage : les métayers plantent le coton et le vendent au propriétaire foncier. Les grands propriétaires maintiennent le droit de faire passer leur troupeau bovin dans les plantations de coton après la récolte, pour les nourrir à la période sèche. Dans les années 1960, de grands programmes modernisateurs accompagnent ces transformations, notamment avec la création de la SUDENE (Superintendance pour le Développement du Nordeste) pour lancer des grands investissements pour vaincre la sécheresse, notamment au travers de la construction de barrages associés à des périmètres irrigués. L'objectif était d'intégrer toutes les régions au

¹ Le Sertão est le nom donné à la région semi-aride du Nordeste.

développement de la nation en vue d'une plus grande compétitivité économique. De nombreuses techniques modernes ont été diffusées au cours des années 1970, accompagnées de crédit et d'assistance technique pour permettre une révolution verte, mais elles n'avaient pas été pensées par rapport aux risques climatiques de la région et conduisirent souvent à des échecs. L'intensification inadaptée et la mauvaise utilisation d'intrants mena à un endettement des agriculteurs et à des problèmes environnementaux : déforestation excessive, lessivage des sols et salinisation des sols dans les périmètres irrigués. La modernisation réduit le besoin en main d'œuvre et la compétitivité augmente entre « entreprises agricoles », comme sont désormais appelées les grandes propriétés. Les familles habitants sur les grandes propriétés sont expulsées pour utiliser toute la terre productive. Ceci mène à une marginalisation des petits agriculteurs et à un accroissement de l'exclusion sociale.

La crise du système devint vraiment visible à la fin des années 1970. La production de coton s'effondra en raison de l'épuisement des sols, de la crise des prix et d'une invasion de ravageurs. Plusieurs années de sécheresse accentuèrent la crise agricole. Les populations rurales partent massivement vers les villes, à la recherche de moyens de survie. Face à cette crise du modèle de développement agricole durant les années 1980, l'Etat s'est désengagé des politiques agricoles et a concentré son effort et ses moyens sur les politiques sociales et d'infrastructures qui ont eu un impact positif sur les conditions de vie. Il s'agissait de maintenir une « économie sans production » (Gomes, 2001; Veiga, 2001).

Cependant, notamment dans les zones de l'*agreste* où il existait une agriculture familiale autonome, des mouvements d'agriculteurs sont apparus, d'abord appuyés par l'église catholique puis par des ONG, et ont occupé le « vide de l'Etat » (Bonnal *et al.*, 2007). Après la fin du régime militaire qui avait duré près de 20 ans, de 1964 à 1984, des syndicats ont pu s'affirmer. Ceux-ci ont fait pression pour que les communautés d'agriculteurs soient formalisées juridiquement, permettant d'engager des projets à ce niveau. Même si la plupart des projets ont été réalisés à une échelle locale (voire micro-locale), certains devinrent presque des politiques publiques régionales, placées sous l'égide des syndicats. Parmi celles-ci, dans la zone semi-aride, on peut citer : le programme "Conviver com a Seca" (« vivre avec la sécheresse ») qui cherche à affirmer la possibilité de vivre, et pas seulement survivre dans le semi-aride ; l'Articulation du Semi-Aride (ASA), qui rassemble des ONG et syndicats pour affirmer la volonté de s'affranchir des élites politiques (Duqué et Oliveira, 2006) ; ou encore, le Programme 1 Million de Citernes (P1MC), qui vise le développement d'une autonomie hydrique, pour permettre de casser l' « économie de la sécheresse »³.

² *Agreste*, du latin *agreste*, champêtre, désigne une région intermédiaire entre le littoral et le Sertão (voir les zones géographiques sur la Figure 1.1)

³ L'expression « économie de la sécheresse » désigne les activités lucratives réalisées par certains lors de périodes de sécheresse, par exemple en amenant de l'eau par camion sur les fermes isolées, se faisant alors payer par la municipalité pour le service (Souza E. 1986. *Economia da seca*, UFRN, Natal (Brasil)).

1.1.2 Prise en compte de l'agriculture familiale dans les politiques publiques

A partir de 1994, la petite agriculture devient enfin une préoccupation des politiques publiques. Même si le gouvernement du sociologue Cardoso (1994-2002) est controversé à cause de ses politiques libérales, il a reconnu l'importance du petit entreprenariat et des petits agriculteurs.

Ce gouvernement lance des politiques qui mettent en avant l'idée d'« agriculture familiale », pour l'opposer à l'agriculture patronale des grands propriétaires (Buainain et Romeiro, 2000). Deux programmes notamment ont marqué cette période : le PRONAF (Programme d'appui à l'Agriculture Familiale) et le PDA (Plan de Développement Agraire).

Le PRONAF a été créé en 1995 pour consolider l'agriculture familiale comme catégorie sociale, avec trois grands axes d'actions :

- le financement de la production de l'agriculture familiale : crédits d'investissement et crédits de campagne aux petits agriculteurs⁴ ;
- la formation et la professionnalisation des agriculteurs familiaux, accompagnés d'appuis aux services de vulgarisation et de formation ;
- le financement d'infrastructures sociales et économiques dans les régions où l'agriculture familiale est fortement présente, encourageant la création de Conseils Municipaux de Développement Rural (CMDR) pour permettre le développement de partenariats.

Pour mettre en œuvre le PRONAF, un Secrétariat du Développement Agraire a été créé au sein du Ministère de l'Agriculture en 1996.

En plus de cette reconnaissance de l'agriculture familiale, à partir de 1996, un programme de réforme agraire est lancé, basé sur le Plan de Développement Agraire (PDA). Jusque là, la réforme agraire avait toujours été un sujet épineux. L'INCRA (Institut National de la Réforme Agraire), créé au début des années 1960 pour permettre une réforme agraire, avait été mis de côté pendant la dictature. En 1985, un nouveau plan avait été élaboré, mais il était trop ambitieux (1,4 million de familles, 46 millions d'ha) et dû être abandonné en 1987, ce qui entraîna la dissolution de l'INCRA. En 1989, celui-ci fut repris, et enfin, en 1996, il a été incorporé à un tout nouveau ministère, le Ministère Extraordinaire de la Politique Foncière pour réellement lancer la réforme agraire (Stedile et Estevam, 2005).

En 1998, le secrétariat du Développement Agraire qui s'occupait du PRONAF et ce Ministère Extraordinaire de la Réforme Agraire ont été regroupés pour former le Ministère du Développement Agraire (MDA). Sa création marque la reconnaissance de la dualité de

⁴ Les crédits d'investissements sont destinés au long terme (capitaux) et les crédits de campagne (*credito safra*) sont uniquement destinés à acheter les intrants pour l'année.

l'agriculture brésilienne : d'un côté, le Ministère de l'Agriculture s'occupe de l'agriculture d'entreprise exportatrice, et de l'autre, le Ministère du Développement Agraire s'occupe de l'agriculture familiale et de la réforme agraire. Il était alors composé de deux secrétariats : le Secrétariat de l'Agriculture Familiale (SAF) et le Secrétariat de la Réforme Agraire (SRA).

Cependant, les évaluations du PRONAF ont montré qu'une grande partie des agriculteurs familiaux n'avaient pas eu la possibilité de bénéficier de ce programme, notamment dans le Nordeste (Abramovay et Veiga, 1999; Aquino et al., 2004; Schneider et al., 2004). En plus des critères de viabilité utilisés pour sélectionner les bénéficiaires, qui excluaient les agriculteurs les plus pauvres, il s'avérait qu'une grande partie des acteurs avait peu d'accès à l'information, ce qui diminuait l'efficacité du programme. Ces auteurs dénoncent également une « municipalisation » des CMDR (Conseil Municipaux de Développement Rural). Ces Conseils devaient décider de manière collégiale (élus et société civile) quels investissements réaliser pour mettre en place des infrastructures sociales et économiques. Cependant, dans la réalité, la participation de la société civile était fortement soumise aux volontés des politiques locaux, restant dans la même logique des politiques municipales habituelles : les investissements sont des faveurs politiques en échange de votes.

Face à ce bilan mitigé qui faisait état de l'« oubli » d'une partie des populations rurales, l'élection de Luis Inacio Lula Da Silva (2002) a suscité des espoirs en faveur du renforcement des appuis à l'agriculture familiale. L'ascension d'un gouvernement populaire semblait pouvoir favoriser la consolidation de politiques et d'actions négociées avec la société civile (Sabourin et al., 2005; Tonneau et al., 2003). Lula décréta d'abord la création d'un Ministère Extraordinaire de la Sécurité Alimentaire, pour coordonner un Programme Gouvernemental Prioritaire, le programme *Fome Zero* (Faim Zero). A destination des populations les plus pauvres, urbaine et rurale, il s'agissait d'affirmer le droit à l'alimentation (Grzybowski, 2003). Des actions d'urgence prévoyaient la distribution de nourriture contre des coupons alimentaires, mais des actions plus structurelles faisaient aussi partie du programme, notamment pour inciter la production agricole des agriculteurs familiaux (Cazella *et al.*, 2005).

Le PRONAF a aussi été élargi pour prendre en compte d'autres segments de la société qui n'avaient pas encore été considéré (jeunes, femmes) ou pour répondre à des objectifs de projets agricoles plus variés (agro-écologie, forêt, semi-aride).

D'un point de vue opérationnel, le programme restait toutefois polémique (Cazella, Mattei et Cardoso, 2005): l'articulation entre les institutions impliquées était encore très fragile, notamment pour les actions inter-municipales. Par ailleurs, il existait peu d'initiatives basées sur des concertations réelles, les CMDR étant otages des élus locaux. D'autres auteurs montrent que malgré la multiplication d'actions de développement local entreprises par les

mouvements sociaux (associations, syndicats, ONG), les responsables locaux n'étaient pas engagés dans la négociation des politiques publiques (Tonneau et al., 2005). Ainsi, même si l'agriculture familiale avait été reconnue, les pratiques assistencialistes et clientélistes n'avaient pas été modifiées et les petits agriculteurs restaient dans un rapport de dépendance face aux élites politiques.

1.1.3 Vers une territorialisation des politiques publiques

Face à la difficultés d'impliquer les acteurs, le MDA décida en 2003 de créer en son sein un Secrétariat du Développement Territorial (SDT), pour construire une politique centrée sur des territoires, qui permettraient de s'affranchir du poids des élites locales et d'engager une communication entre société civile et élus, au travers de forums territoriaux (Duncan, 2003).

Progressivement, de nombreuses politiques ont pris une orientation territoriale. En 2002, le gouvernement précédent avait lancé un programme appelé DLIS (lire « délice ») pour encourager un Développement Local Intégré Durable. Piloté par le SEBRAE (Agence d'Appui aux Petits Entrepreneurs), ce programme visait à encourager des activités artisanales pour diversifier l'économie au niveau des territoires. Les lignes du programme étaient définies dans un Pacte pour un territoire donné. Ce Pacte devait être défini par un collectif. Souvent, ce collectif était constitué uniquement d'élus politiques et de grands entrepreneurs, les élites habituelles des territoires.

Le Ministère de l'Intégration Nationale adopta aussi une perspective territoriale notamment pour repenser le rôle de la SUDENE (l'organisme planificateur des grands investissements pour le Nordeste qui avait surtout contribué à construire des éléphants blancs) (Ministério da Integração Nacional, 2003).

Cependant, ces deux initiatives restaient dans une perspective très économique des territoires. L'objectif du SDT était d'aller au-delà et de modifier les dynamiques politiques, reconnaissant le droit des acteurs à contribuer activement à l'élaboration des politiques publiques et à leur mise en œuvre (FLS/Contag-Sebrae, 2003). Le défi était de faire en sorte que les projets soient l'expression des nécessités de populations. Faire face à ce défi suppose de trouver de bonnes solutions aux anciens problèmes des programmes de développement : rapprocher les preneurs de décision des réalités sociales, garantir la participation des organisations de la société civile, dynamiser les administrations municipales déficientes en ressources humaines et financières et viabiliser le fonctionnement des conseils municipaux (Tonneau et Cunha, 2005).

Le SDT a identifié sa mission comme étant « *d'appuyer les organisations et le renforcement institutionnel d'acteurs sociaux locaux dans la gestion participative du développement durable des territoires ruraux et de promouvoir la mise en place et l'intégration de politiques*

publiques » (SDT/MDA, 2005b). Sa proposition était d'établir une nouvelle culture politique, centrée sur les hommes, et permettant de nouvelles articulations institutionnelles (Cazella, Mattei et Cardoso, 2005). Dans le document présentant sa stratégie, le SDT (2005b) propose de « dépasser la vision conventionnelle du capital, en mettant l'accent sur le capital humain, en tant que capacité de transformation inhérente à la connaissance des personnes ; du capital social, en tant que relations horizontales (réseaux) ou verticales (contrat d'intégration), pour rendre viable la gouvernance ; du capital naturel, comme base des ressources naturelles. ».

Les objectifs fixés sont :

- « renforcer la capacité des acteurs d'un territoire à se coordonner, à définir ensemble des orientations et à mettre en œuvre les moyens de les atteindre »
- « renforcer les capacités des acteurs de l'agriculture familiale à contribuer de manière active à la définition et mise en œuvre de projets et d'instruments de politiques publiques territorialisés ».

Pour le SDT, le territoire est un « espace physique, géographiquement délimité, comprenant des villes et des campagnes caractérisées par des critères multidimensionnels, au travers de l'environnement, l'économie, la société, la culture, la politique et les institutions et une population avec des groupes sociaux relativement distincts, où peuvent être identifiés des éléments d'identité, de cohésion sociale, culturelle et territoriale » (SDT, 2005). Dans les faits, c'est autour de projets que le SDT propose de renforcer les territoires, même si ces territoires sont plus ou moins « pré-définis ».

En 2003, le SDT lance le PRONAT (Programme National de Développement Durable des Territoires Ruraux) et choisit 118 territoires pilotes pour y développer cette politique. Il se base sur deux critères : qu'il s'agisse d'un territoire rural (densité < 80 hab/km², population moyenne par municipalité : 50.000 habitants) ; que ce territoire corresponde aux priorités du MDA, à savoir avec une forte présence de l'agriculture familiale et l'émergence d'une organisation du territoire au travers de partenariats entre société civile et gouvernants au sein de conseils.

A partir de 2004, le SDT a affecté un coordinateur dans chaque état fédéré, pour mener une délégation chargée d'appuyer dans les territoires la mise en place d'une Commission d'Implantation des Actions Territoriales (CIAT), basée sur une parité entre institutions civiles et gouvernementales. Ces commissions sont provisoires et doivent déboucher sur des Forums Territoriaux, aussi nommés CODETER (Collège de Développement Territorial), qui rassemblent l'ensemble des représentants des institutions (société civile et élus) du territoire. Pour orienter le processus, le SDT propose quelques grandes lignes d'organisation, mais chaque territoire doit définir lui-même son mode de fonctionnement au travers d'une charte.

A partir d'un inventaire des activités du territoire et des actions de gestion déjà existantes (notamment les forums municipaux, les CMDR), le Forum (CODETER) est chargé d'élaborer un Plan Territorial de Développement Rural Durable (PTDRS) pour fixer ses priorités. A partir de ce plan, le Forum définit différents projets sur une base annuelle, le SDT allouant un budget de 500.000 *reais* (environ 150.000 euros) par an à chaque territoire. Mais la condition du déblocage de ce budget est que les municipalités du territoire s'engagent à payer la moitié des projets, les obligeant ainsi à se mettre d'accord entre elles et à définir un projet territorial. Une commission technique veille au respect des procédures pour les projets, et différentes commissions d'appui (définies par thème) discutent et mettent en œuvre les projets.

En 2008, après 5 ans d'expérimentation avec les territoires pilotes, le SDT a lancé un nouveau programme, appelé « Territoires de la Citoyenneté » (*Territorios da Cidadania*), pour consolider les actions commencées. Même s'il est encore tôt pour faire une évaluation de cette politique territoriale, des dynamiques intéressantes ont commencé à émerger à travers tous ces territoires. Le Cariri en est un exemple intéressant.

1.2 Le territoire du Cariri : mise en place de dynamiques sociales

1.2.1 Le Cariri : un territoire du semi-aride brésilien

Les deux grandes contraintes à dépasser pour permettre un développement durable du territoire sont résumées dans le diagnostic réalisé pour le « Plan de Développement Durable du Cariri de la Paraíba » (Bazin et Cardim, 2003) :

- « le manque d'activités économiques qui puissent générer de l'emploi et du revenu pour la population qui habite la région, notamment pour les jeunes » ;
- « la dégradation accélérée des fragiles ressources naturelles, causée essentiellement par les activités économiques existantes, dont la durabilité est fortement menacée. »

Le territoire est classé parmi les territoires les plus menacés par la désertification dans le Nordeste du Brésil. Cette situation résulte en partie des caractéristiques pédoclimatiques de la région mais aussi par les systèmes d'exploitation ancrés historiquement ou plus récents (Duarte, 2001).

Figure 1.1. Situation géographique du territoire du Cariri⁵



Le Cariri est une microrégion de l'état de la Paraíba, situé sur le plateau de la Borborema. Les *Cariris Velhos*, du nom d'un peuple indigène qui habitait dans la région semi-aride, sont une chaîne de reliefs qui vont du Pernambouc (état au sud) au Ceara (état à l'ouest), en passant par la limite sud-ouest de ce territoire. Ces montagnes délimitent d'ailleurs la frontière sud et ouest du territoire, qui sépare la Paraíba du Pernambouc. Ainsi, le Cariri est apparu assez tôt comme une entité géographique distincte, même si le Cariri Oriental et le Cariri Occidental étaient communément distingués⁶.

Située à 300 km de Recife, première capitale historique du Brésil, cette microrégion est la première région du semi-aride lorsqu'on arrive depuis le littoral. Elle se caractérise par des précipitations annuelles entre 300 et 500 mm, essentiellement réparties sur deux mois de l'année (de mars à mai). La température moyenne n'est jamais inférieure à 24°C et l'humidité relative de l'air inférieure à 75%. La couverture végétale naturelle est la Caatinga⁷, une forêt rase où se mélangent cactus et arbres à feuilles caduques qui « blanchissent » à la saison sèche. Les sols sont salins, peu profonds (inférieur à 50 cm) et pierreux, très sensibles à l'érosion lorsque la couverture végétale est coupée.

⁵ Cette carte a été réalisée par Christian Carrié (UM3/CIRAD) à la demande de l'auteur.

⁶ Cette distinction historique entre Cariri Occidental et Oriental vient d'être reprise par le SDT qui a proposé d'appuyer deux territoires distincts.

⁷ En Tupi Guarani, la langue indigène utilisée pour les échanges commerciaux au début de la colonisation, Caatinga veut dire la forêt blanche, en raison de sa couleur à la saison sèche.

Traversé par le Rio Paraíba et son principal affluent, le Rio Taperoa, cette région a été colonisée assez tôt par les colons qui remontaient les rivières. La première ville du Cariri, São João do Cariri, a été fondée en 1803. Aujourd'hui, les principales villes de cette région sont situées le long des nationales qui mènent à Campina Grande : Boa Vista, Serra Branca, Sumé, Monteiro le long de la BR 412, Soledade, Taperoa sur la BR 110, Cabaceiras et Boqueirão sur la BR 104. Tel que défini dans le plan du SDT en 2003, ce territoire compte 31 municipalités, sur une superficie de 12.260 km², soit un peu plus de 20% de la superficie de l'état de la Paraíba. La superficie moyenne des municipalités du Cariri est de 395 km², contre 253 pour l'ensemble de l'état, et les distances d'une municipalité à l'autre sont souvent de plus de 30 km.

La population du territoire compte à peine plus de 190 000 habitants, avec une densité de 15 habitants au km². 53 % de la population est considérée urbaine, mais les « villes » ont souvent des caractéristiques très rurales, leur économie étant essentiellement agricole. En 1970, 76% de la population était encore rurale, mais une forte vague d'exode rurale a eu lieu dans les années 1980. 49,4% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (à comparer au chiffre de la Paraíba, 36,7 %). Une des principales sources de revenu est la retraite : en 2000, 84 000 personnes (soit 20 800 foyers) bénéficiait d'une retraite (« aide sociale » donnée par le gouvernement aux personnes ayant travaillé dans l'agriculture). 61% des travailleurs n'ont pas de carte de salaire déclarée (IBGE, 2000; SDT/MDA, 2007).

La répartition des terres est particulièrement inégale : 79,2% des propriétés sont inférieures à 50 ha, et occupent 12% de la superficie ; 2,7% des propriétés sont supérieures à 500 ha, et occupent 45% du territoire (alors que pour la Paraíba, il n'y a que 0,9% des propriétés supérieures à 500 ha). Par ailleurs, comme il s'agit d'une région semi-aride, 50 ha suffisent à peine pour maintenir une famille, à moins d'exercer une pression forte sur les ressources naturelles (déforestation, surpâturage).

Le Cariri a été marqué par les cycles économiques du Sertão, qui ont vu se succéder l'élevage bovin, la culture de sisal puis celle du coton de manière similaire : débuts prometteurs, apogée et déclin brutal. Suite à la dernière crise en date, celle du coton dans les années 1980, précipitée par une chute mondiale des prix, un problème phytosanitaire aigu et une dégradation de plus en plus accentuée des sols, la région a été « désertée » économiquement : aucune grande culture « rentable » n'a pas remplacé le coton. A la fin des années 1970, les grands propriétaires ont exploité la Caatinga pour le bois pour faire du charbon (utilisé dans des cimenteries), incité par la crise pétrolière (en 1986, 1000 calories de charbon coûtaient 90 cruzeiros, contre 178 pour le fuel) (Rochman, 2008). C'était ainsi un moyen de rentabiliser la défriche pour mettre en place les pâturages nécessaires à des activités agro-pastorales plus intensives. Cependant, les sols se sont ravlinés, remettant sérieusement en cause la durabilité des ces systèmes.

Ce panorama rapide révèle les fragilités de ce territoire : il s'agit d'une des zones les plus sèches du semi-aride où la population survit difficilement, faute d'activités économiques. Malgré les politiques sociales et d'infrastructure engagées par l'Etat depuis 15 ans qui ont entraîné une amélioration réelle des conditions de vie, le bilan reste difficile : un niveau d'éducation faible, un individualisme marqué, un manque d'organisation, une politique centralisée, une économie sans production, soutenue par la retraite et l'aide sociale, les transferts d'argent de l'immigration depuis Rio de Janeiro ou São Paulo, le fonctionariat. L'amélioration sous dépendance et la passivité sont-elles une voie durable ?

La crise économique ouvre pourtant de nouvelles opportunités (Caron et Sabourin, 2001) : elle permet de faire émerger des systèmes alternatifs, notamment au travers d'une petite agriculture familiale qui avait peu de place dans le système économique des grands propriétaires. Puisqu'ils ne sont pas orientés par une recherche de productivité exacerbée, ces nouveaux systèmes permettent de repenser l'utilisation des ressources naturelles et l'organisation des systèmes sociaux. Par exemple, des propriétés abandonnées suite à la crise économique sont occupées par des mouvements sociaux, pour installer des paysans sans terre. La réforme agraire se fait sans conflit, dans une région où les grands propriétaires n'ont plus rien à tirer de leurs terres. Mais souvent, l'INCRA installe trop de familles par rapport à la surface disponible. Avec peu de terre et peu de capital, les *assentados*⁸ se retrouvent dans des situations où ils ne peuvent avoir une activité agricole rentable, d'autant plus qu'ils sont peu accompagnés techniquement et socialement pour mettre en place des activités alternatives. Ils surexploitent et sur-pâturent les terres, déboisent pour vendre du charbon, entraînant la dégradation des ressources récemment acquises.

Face à la crise, l'Etat cherche d'autres alternatives, s'inspirant souvent des expériences locales menées par les mouvements sociaux en plein renouvellement. Cependant, jusqu'à récemment, le Cariri a plutôt été remarqué par la faiblesse des mouvements sociaux, à l'exception de quelques syndicats municipaux.

1.2.2 Emergence progressive de nouvelles institutions

Pendant les années 1980, le paysage institutionnel du Cariri était relativement simple : les préfets⁹ gouvernaient dans leurs municipalités, l'EMATER (Entreprise d'Assistance Technique en milieu Rural) dispensait de l'assistance technique, et parfois quelques institutions extérieures au territoire (université ou instituts de recherche) appuyaient des projets ponctuels. Les syndicats de travailleurs ruraux cantonnaient souvent leurs activités

⁸ Difficile à traduire, le mot *assentado* désigne une personne qui s'est installée dans un périmètre de réforme agraire (*assentamento*).

⁹ La municipalité brésilienne est appelée « préfecture » et le maire est appelé « préfet ». Nous choisissons de garder cette terminologie.

sociales aux aspects administratifs concernant les droits des travailleurs. L'Eglise Catholique et quelques ONG appuyaient les populations rurales pauvres, mais étaient bien moins présentes dans le Cariri que dans d'autres territoires.

Cette situation a perduré jusque vers la fin des années 1990. Mais progressivement, différentes politiques ont modifié ce paysage.

Vers une décentralisation des services d'appui agricoles

Plusieurs services d'appui qui étaient autrefois exclusivement exercés par des institutions gouvernementales peuvent aujourd'hui être menés par des prestataires de service privés ou par des mouvements sociaux. Cette évolution surgit d'abord dans un mouvement de libéralisation dans les années 1990 (diminution massive de l'investissement gouvernemental poussé par les institutions internationales), puis dans un mouvement de décentralisation des pouvoirs d'Etat à partir des années 2000 (l'Etat peut consacrer un budget à ces services lorsque c'est nécessaire, mais paye des entreprises ou mouvements sociaux pour les réaliser). Cette tendance est particulièrement visible dans le domaine de l'assistance technique. Fortement réduit dans les années 1990, le service gouvernemental de vulgarisation agricole, l'EMATER (Entreprise d'Assistance Technique en Milieu Rural) a ensuite été restructuré pour offrir des services plus orientés sur les petits agriculteurs, mais dans un environnement ouvert et compétitif. Lors de l'octroi de crédits PRONAF aux agriculteurs, un pourcentage est alloué à l'assistance technique (pour plus de détail, voir *Chapitre 2*). Cependant, dans les territoires en marge comme le Cariri, peu de crédits sont demandés par les agriculteurs : le marché d'assistance technique n'est donc pas très attractif et peu d'organisations techniques s'installent.

L'expérimentation de politiques publiques pour le semi-aride

Face à ce constat d'abandon de certains territoires, le gouvernement lance en 2002 un programme d'expérimentation de politiques publiques pour le semi-aride brésilien : le Projet Dom Helder Camara, fondation mixte entre le MDA et le FIDA (Fond International pour le Développement Agricole). Le Cariri est l'un de ses 9 terrains d'action (répartis dans 6 états du semi-aride brésilien).

L'objectif principal du PDHC est de renforcer les communautés rurales (notamment dans les périmètres de réforme agraire), surtout d'un point de vue social. Sa stratégie passe par l'octroi de crédits pour des projets, accompagnés d'une mobilisation sociale pour identifier les projets nécessaires et d'une assistance technique après la mise en place du projet. Le PDHC ne dispense pas lui-même ces services, mais signe un contrat avec des organisations du territoire. Chaque communauté peut choisir l'organisation qui les accompagnera. Ces organisations sont

censées aider les communautés à mettre en place différents projets visant l'inclusion sociale des populations : poulailler collectif mené par un groupe de femmes, pisciculture, alphabétisation de jeunes et adultes, etc.

Cet apport de crédit rural a attiré plusieurs prestataires de services extérieurs au territoire (Coopagel, Holus, Vinculus) pour réaliser l'assistance technique dans les périmètres de réforme agraire et les communautés rurales. Pour la phase de mobilisation sociale, c'est généralement la Fédération des Travailleurs Agricoles (FETAG) qui propose ses services, recrutant des techniciens spécialement pour cette tâche. Mais dans la Paraíba, du fait d'un conflit entre la FETAG et la CUT (Centrale Unique des Travailleurs)¹⁰, les communautés peuvent choisir entre les deux organisations. Dans les deux cas, il s'agit surtout d'organisations externes au territoire, avec des techniciens externes au territoire. Comme il y avait peu de mouvements sociaux dans le Cariri (hormis la CUT), ceux-ci n'ont pas tellement profité de l'ouverture offerte pour se renforcer et développer leurs services techniques.

Le lancement de territoires pilotes

Quelques dynamiques sont pourtant en cours, lié au dynamisme de certains préfets et entrepreneurs. En 1990, les préfets du territoire fondent une association (AMCAP : Association des Municipalités du Cariri de la Paraíba) pour défendre ensemble leurs intérêts. A partir de 2002, l'AMCAP soutient notamment un projet proposé par le SEBRAE, dans le cadre des projets DLIS (voir 1.1.3) : le *Pacto Novo Cariri*, qui visait à stimuler l'élevage caprin, au travers de la mise en place d'usine à lait et d'artisanat de cuir.

Ces dynamiques territoriales intéressent le SDT qui sélectionne le Cariri pour faire partie de son programme de territoires pilotes (parmi trois sélectionnés dans la Paraíba). Un Forum de Développement Durable du Cariri est mis en place en 2003, définissant une arène où se rencontrent gouvernants politiques et société civile.

A partir de 2005, différents axes prioritaires ont été définis : élevage caprin, fournitures et assistance technique, éducation en milieu rural, artisanat et commercialisation, environnement, sécurité hydrique.

D'abord intéressés, les préfets se sont rapidement désistés quand ils se sont rendus compte qu'il s'agissait d'une vraie arène de discussion où ils ne pourraient pas imposer leurs vues. Les discussions ont donc continué sans eux, mais les budgets alloués ne pouvant être

¹⁰ Les Syndicats de Travailleurs Ruraux (STR) de chaque municipalité choisissent un syndicat auquel s'affilier. La règle dans les municipalités rurales est de s'affilier à la FETAG, qui elle-même se rallie à la CUT. Cependant, dans la Paraíba, la FETAG appuie le gouvernement de droite, le PSDB, alors que la CUT est plutôt liée au PT (le

dépensés que par l'intermédiaire d'un partenariat municipal, les plus ouverts d'entre eux ont progressivement accepté de mettre en place des partenariats. Cependant, peu sont ceux qui jouent vraiment la carte territoriale. Lorsqu'ils financent la moitié d'un projet, ils continuent à le présenter comme un projet de leur municipalité uniquement.

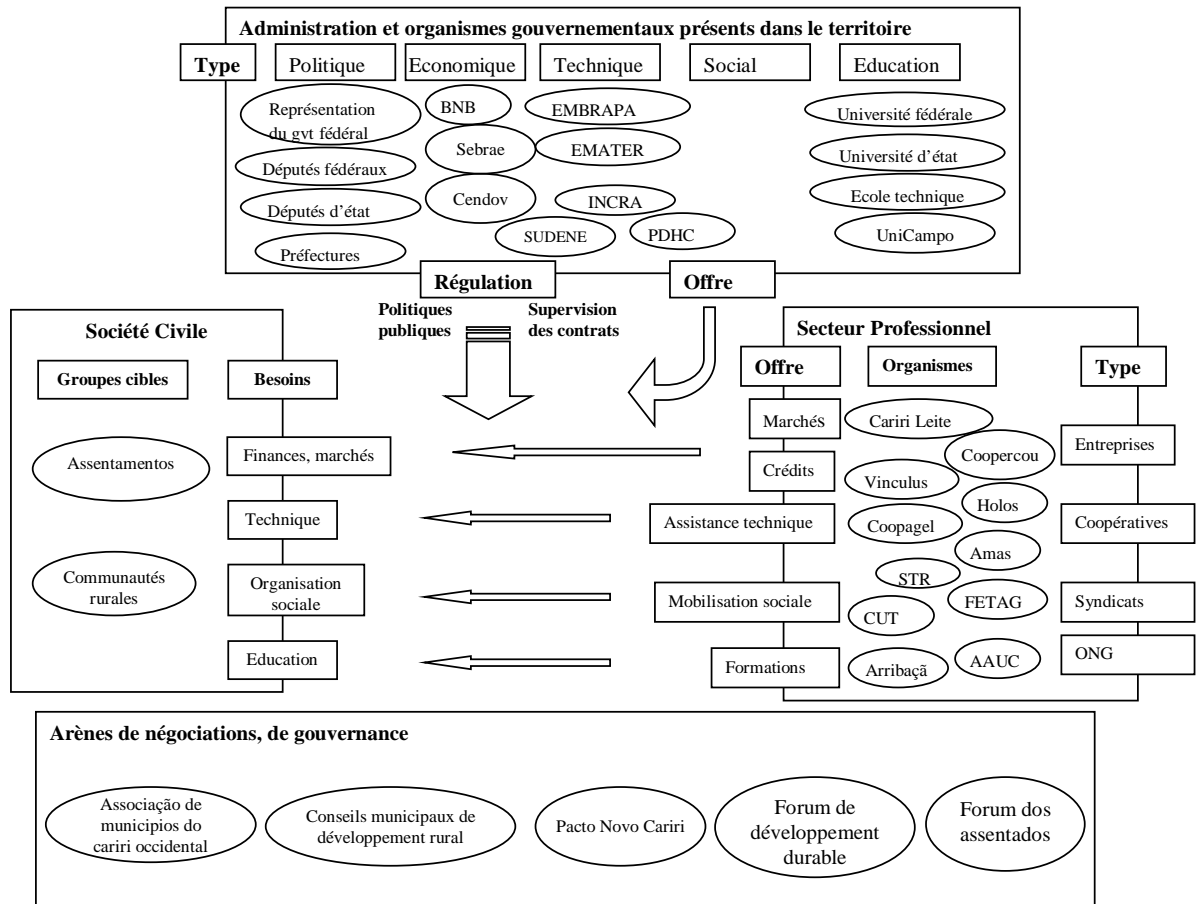
Malgré tout, plusieurs actions ont déjà été menées par le biais du Forum : construction d'un centre de documentation, mise en place d'une pépinière, marché bio, projet de construction d'un centre de formation pour les agriculteurs familiaux. Nous reviendrons sur ces investissements dans la partie 3, ces choix ayant été en grande partie orientée par l'Université Paysanne et ses étudiants.

A la demande des *assentados*, un *Forum dos Assentados* a aussi été mis en place, permettant aux habitants des périmètres de réforme agraire de discuter directement avec les institutions gouvernementales, comme l'INCRA, ou avec les banques. Nous développerons cet exemple dans le *Chapitre 9* car l'association des étudiants de l'UniCampo a eu une grande influence dans ce processus.

Ainsi, bien que le Cariri ait pu être considéré il y a quelques années encore comme un territoire manquant de capital social et de dynamisme interne, une évolution positive des dynamiques est en cours, suite à l'expérimentation de politiques publiques. La Figure 1.2 présente les différentes organisations présentes dans le territoire, montrant bien la complexification du paysage institutionnel, avec l'espace donné aux entreprises de service et aux mouvements sociaux, la prise en compte des communautés rurales et l'apparition d'arènes de négociation et de gouvernance.

parti des travailleurs de Lula). De nombreux STR de la Paraíba sont donc affiliés directement à la CUT, ne voulant pas appuyer la FETAG.

Figure 1.2. Paysage institutionnel et dispositifs de gouvernance dans le territoire du Cariri



En 2008, les participants du Forum ont négocié une redéfinition du territoire fixé par le SDT, pour revenir à deux territoires : le Cariri Occidental et le Cariri Oriental. Andrade et Yamamoto (2006) considèrent qu'il ne s'agit pas d'une motivation identitaire, mais de raisons opérationnelles et financières : les distances sont importantes, les routes mauvaises, rendant difficile l'accès des participants aux forums. Les participants du Cariri Oriental participaient assez peu et la majeure partie du budget était allouée au Cariri Occidental, dont les représentants relayaient mieux les projets auprès des municipalités. D'ailleurs, l'argent attribué par le MDA à un territoire est le même quelle que soit la taille du territoire, donc un grand territoire comme le Cariri est défavorisé. Ces considérations confirment que pour porter des projets de développement, un territoire doit présenter une perspective opérationnelle.

Selon Rochman (2008), les dynamiques territoriales ont été réellement appropriées par les acteurs, même ceux des catégories sociales les moins favorisées. Elle attribue cette motivation au fait qu'il y avait très peu de structures préexistantes au Forum du Territoire. Celui-ci a donc ouvert un espace important, face aux élites politiques. Une des hypothèses que nous avançons est que ces dynamiques ont été possibles en partie grâce à la mise en place de l'UniCampo. Dans la *Partie 3. Résultats*, nous analyserons quel a été le rôle des étudiants dans ces dynamiques.

1.2.3 Interactions entre dynamiques agricoles et sociales

Après avoir présenté l'évolution de manière chronologique, nous cherchons à comprendre comment l'arrivée des différentes institutions s'est réalisée dans le territoire, notamment pour voir les différentes dynamiques agricoles et sociales qu'elles ont provoquées.

Pour préciser les dynamiques institutionnelles au sein du territoire, nous nous appuyons sur les résultats d'un zonage réalisé par Piraux et Coudel (2007), à partir de l'étude de documents (Bazin et Cardim, 2003; IBGE, 2000; Sayago, 2006; SDT/MDA, 2007) et d'entretiens avec différents acteurs ayant une expertise sur le territoire¹¹. A partir de ce zonage, nous avons réalisé deux cartes pour illustrer les dynamiques territoriales. La Figure 1.3 présente la répartition des activités agricoles dans le Cariri, mettant notamment en avant les bassins laitiers et les zones de production maraichère. La Figure 1.4 montre comment l'arrivée des différents mouvements sociaux s'est faite et leurs zones d'action.

Au-delà des simples facteurs démographiques (attraction par les pôles urbains de Campina Grande et Monteiro, et développement le long des routes nationales), les dynamiques territoriales sont marquées par des zones de production agricole spécialisée, déterminées par des facteurs topographiques (Figure 1.3). Dans les zones plus en altitude, des micro-bassins de production se sont développés : au nord, autour de Taperoa, à l'est, autour de Boqueirão et à l'ouest, autour de Prata. A Boqueirão et Taperoa, c'est surtout de l'élevage laitier. Celui-ci est stimulé par la présence de deux usines privées de stérilisation de lait. Autour de Prata, c'est de l'élevage mixte bovin-caprin. Traditionnellement, l'élevage caprin est plutôt destiné à la viande. Le *Pacto Novo Cariri* a encouragé la mise en place d'élevage caprin pour le lait, avec la création de petites unités de stérilisation, gérées par les associations d'agriculteurs. Quelques autres usines de transformation ont été mise en place dans le cadre du programme Fome Zero, de manière privée : le gouvernement assure l'achat du lait pour la distribution dans des programmes sociaux. Les agriculteurs ne peuvent pas livrer plus de 50 litres de lait par personne, ce qui favorise la petite production. Ainsi, entre Sumé, Prata et Monteiro un pôle de lait de chèvre se met progressivement en place.

¹¹ Nous avons réalisé un entretien avec Auxiliadora, ex-articulatrice du territoire, et avec Alexandre Eduardo de Araujo, qui a rédigé le Plan de Développement Territorial du Cariri.

Figure 1.3. Structure productive du territoire du Cariri¹²

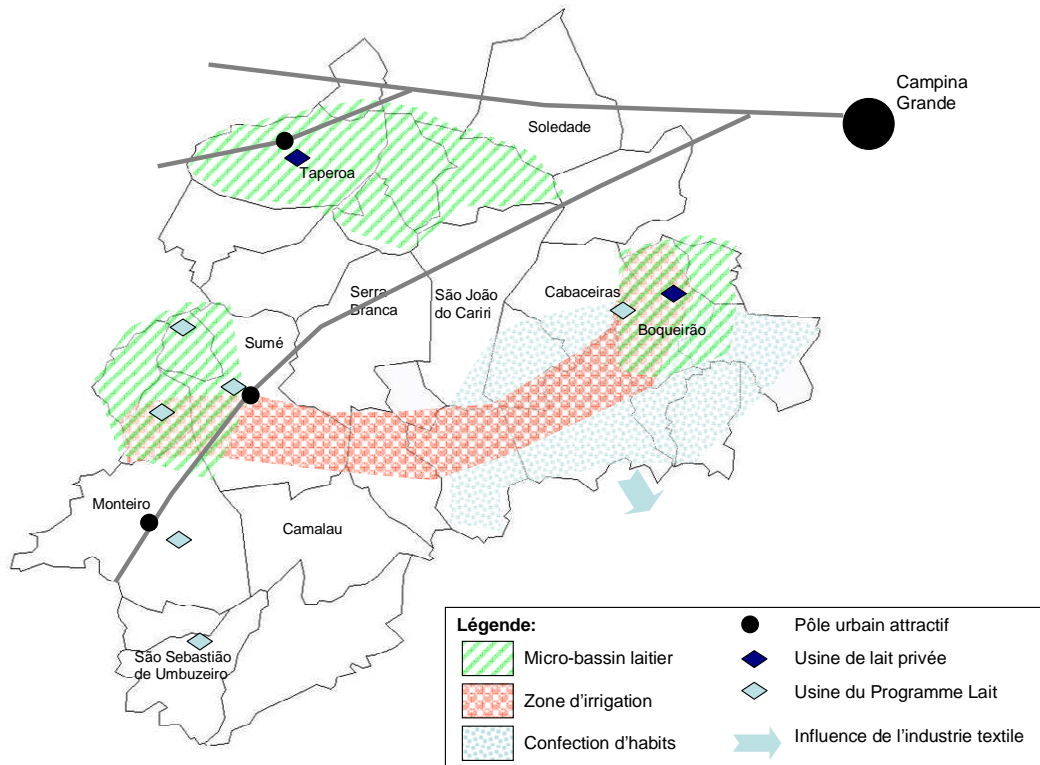
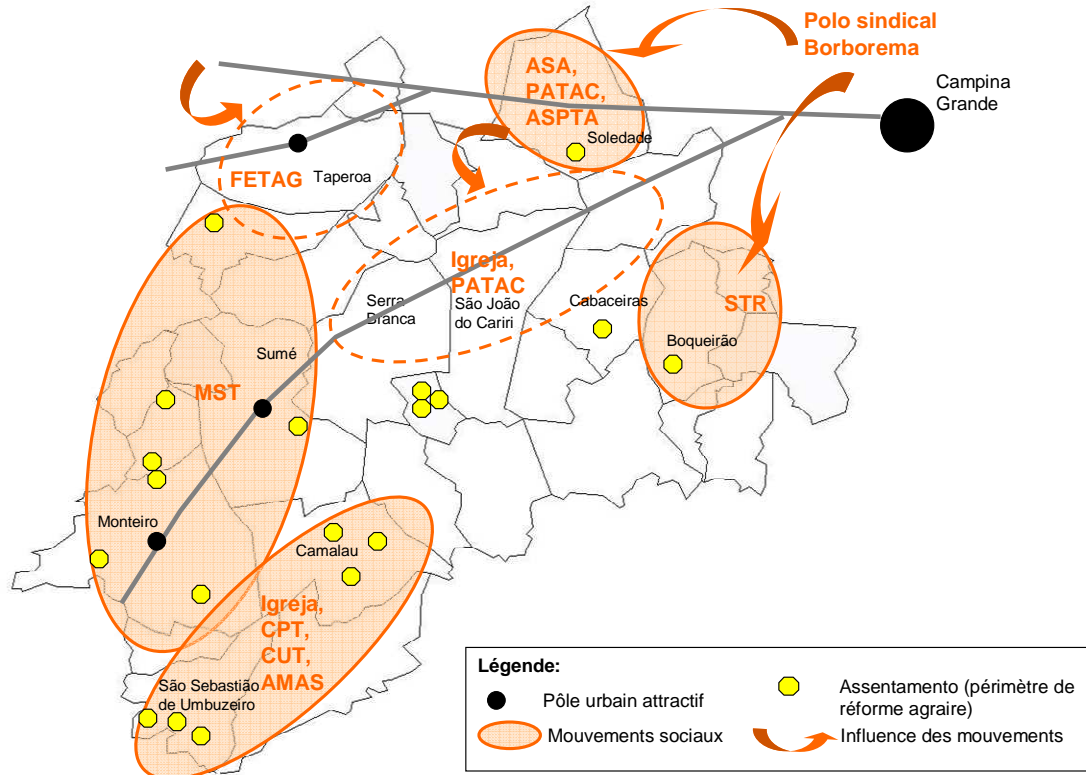


Figure 1.4. Mouvements sociaux dans le territoire du Cariri



¹² Cartes réalisées par l'auteur à partir de l'étude réalisée par Piraux et Coudel (2007).

L'autre activité importante du territoire est la production de légumes dans des zones irriguées le long du Rio Paraíba, où plusieurs grands *açudes*¹³ ont été construits depuis les années 1960, à Sumé, Congo, et Boqueirão. Cette activité a été très importante pendant les années 1960 et 1970, mais l'intensification excessive a mené à la salinisation des sols et à des problèmes de nématodes ; la majorité des exploitations ont fait faillite. Quelques grands exploitants sont encore installés, mais globalement, il s'agit surtout de petits et moyens producteurs. Par ailleurs, cette production pose des problèmes de pollution des eaux en raison de l'utilisation intensive de produits phytosanitaires et de fertilisants. C'est pourquoi des projets pour encourager l'agroécologie sont discutés au sein du Forum du Territoire.

Les dynamiques sociales sont déterminées à la fois par cette spécialisation agricole et par l'influence de dynamiques extérieures au territoire (Figure 1.4). Les syndicats sont notamment implantés dans les zones de production laitière. La région de Boqueirão, où se superposent l'activité laitière et le maraîchage, est sous l'influence grandissante du Pôle Syndical de la Borborema, une région située au nord-ouest où il existe une petite agriculture très dynamique. Au nord, autour de Taperoa, c'est la FETAG, très ancrée dans le Medio Sertão qui étend sa présence. A l'ouest, c'est le MST qui arrive depuis la région du Pajeu dans le Pernambouco, région où il existe un fort dynamisme social. Seule la CUT, au sud, est implantée depuis longtemps, en raison d'un leader revenu de São Paulo au début des années 1980 après avoir côtoyé les syndicats ouvriers. Les ONG (dont les mouvements liés à l'Eglise Catholique) sont encore assez localisées, mais commencent à se diffuser. Le PATAC qui est fortement implanté à Soledade se développe vers São João et Serra Branca. L'AMAS, une ONG américaine, est implanté uniquement à Camalau, même si elle a des actions ponctuelles vers les municipalités au sud.

Le Cariri, longtemps « oublié », commence donc à susciter l'intérêt de différents mouvements sociaux des régions voisines. Ceci place le Cariri comme terrain d'affrontement entre mouvements, ce qui débouche sur des relations assez tendues au sein du Forum du Territoire, ou bien au sein du programme de mobilisation sociale du Projet Dom Helder Camara, notamment entre syndicats opposés.

Les dynamiques sociales sont particulièrement développées au sud-ouest du territoire, probablement dues à la conjonction de trois facteurs :

- La présence des villes pôles de Monteiro et Sumé, où s'installent les organismes gouvernementaux (SEBRAE, PDHC),
- Les mouvements sociaux sont les plus forts (MST, CUT, ONG),
- Les préfets sont plus ouverts, car ils gouvernent des villes plus grandes et subissent

¹³ 'açude' est le nom générique donné à un bassin artificiel de rétention d'eau (grâce à un barrage) : il peut s'agir d'un étang sur une propriété ou bien d'un grand lac artificiel capable de fournir toute une région en eau potable.

l'influence des mouvements sociaux.

L'effet visible de ces dynamiques sociales est la présence de périmètres de réforme agraire. Entre 1996 et 2000, 14 périmètres de réforme agraire ont été créés. D'autres sont en cours de création. Environ 30 000 ha ont été appropriés et plus de 1000 familles installées. L'implantation des petites usines de lait (en principe autogérée, même si il y a souvent récupération politique) montre aussi le dynamisme des mouvements.

Ces mouvements sociaux participent également activement aux Forums qui se développent dans le territoire car ceux-ci leur offre des opportunités d'action. Syndicats et ONG se posent comme la voix d'une grande majorité de la population, la population rurale. Les populations rurales ont également le droit d'être présentes dans les Forums, grâce à des places pour les associations de communautés. Cependant, il est souvent intimidant pour un représentant d'une communauté rurale de parler dans ces Forums. Qu'ils soient représentants d'ONG, représentants de communautés rurales ou élus locaux, les différents acteurs ont besoin d'apprendre à négocier ensemble dans ces arènes, à échanger leur point de vue, à construire des projets pour le territoire. Il s'agit d'un défi de taille, notamment dans un territoire où le niveau d'éducation est faible et les asymétries de pouvoir importantes.

* * * * *

Le Cariri hérite d'une situation difficile, où crises sociales, économiques et environnementales se combinent. Il doit relever les défis de lutter contre la désertification rampante, tout en dynamisant l'économie. C'est un territoire en marge, partagé entre différentes influences extérieures, avec peu de dynamiques endogènes. Cependant, l'arrivée du Projet Dom Helder Camara et les dynamiques insufflées par la mise en place du Forum du Territoire tirent progressivement le Cariri de l' « oubli ».

Pour que ces dynamiques mènent à un développement territorial, il est nécessaire que tous les acteurs du territoire se sentent concernés par ce projet et soient à même d'y prendre part. Comment mobiliser les populations rurales autour d'un projet ? Comment leur permettre d'avoir les capacités nécessaires à leur insertion économique, tout en ayant conscience de la nécessité de préserver l'environnement ?

Nous verrons dans le prochain chapitre comment de nouvelles politiques d'éducation rurale, impulsées par les mouvements sociaux, cherchent à repenser la manière d'accompagner les acteurs ruraux.

Chapitre 2

Education rurale au Brésil : un débat d'actualité

Le Brésil est un pays qui a une longue tradition et réflexion sur l'éducation rurale, avec des penseurs reconnus mondialement, dont le plus connu est Paulo Freire. Aujourd'hui, on observe la structuration d'un mouvement important, batisé *educação do campo*¹⁴, qui s'oppose à ce qui était formellement appelé *educação rural*. En retraçant l'évolution de l'éducation rurale dans le 2.1, nous montrons comment a émergé l'*educação do campo*. Nous développons alors dans le 2.2 les spécificités de ce mouvement.

L'expression « éducation rurale », initialement restreinte à l'éducation scolaire formelle, est aujourd'hui utilisée de manière plus large. L'éducation pour adultes (c'est-à-dire des formations hors cadre scolaire strict) est de plus en plus prise en compte, ainsi que les processus de formation informels, au sens d'échanges de connaissances (hors cadre prédéterminé) contribuant à l'éducation des individus impliqués. Nous choisirons de nous intéresser à l'éducation rurale au sens le plus large, d'autant plus que de nombreux liens existent entre les différents types de formation.

2.1 Evolution de l'éducation rurale au Brésil

Pour comprendre le débat actuel sur l'éducation rurale au Brésil, il est important de revenir sur l'évolution de cette dernière et sur les connotations qu'elle a prises au cours du siècle passé. Trois périodes se dessinent : la période d'émergence et de consolidation de l'éducation rurale plutôt menée par l'Etat ; puis une période de bipolarisation entre deux propositions très

¹⁴ Nous retranscrivons en portugais les expressions se rapportant aux différentes formes d'éducation, certaines des expressions ne pouvant être traduites que de manière approximative, ce qui ferait perdre son sens à la confrontation des termes utilisés. *Educação do campo* serait littéralement : éducation de la campagne, *campo* étant utilisé pour désigner le milieu rural.

contrastées, avec d'un côté l'Etat dictatorial et de l'autre les mouvements sociaux ; et enfin, une période de re-démocratisation, marquée par un rapprochement entre l'Etat et les mouvements sociaux, allant vers la co-construction de propositions.

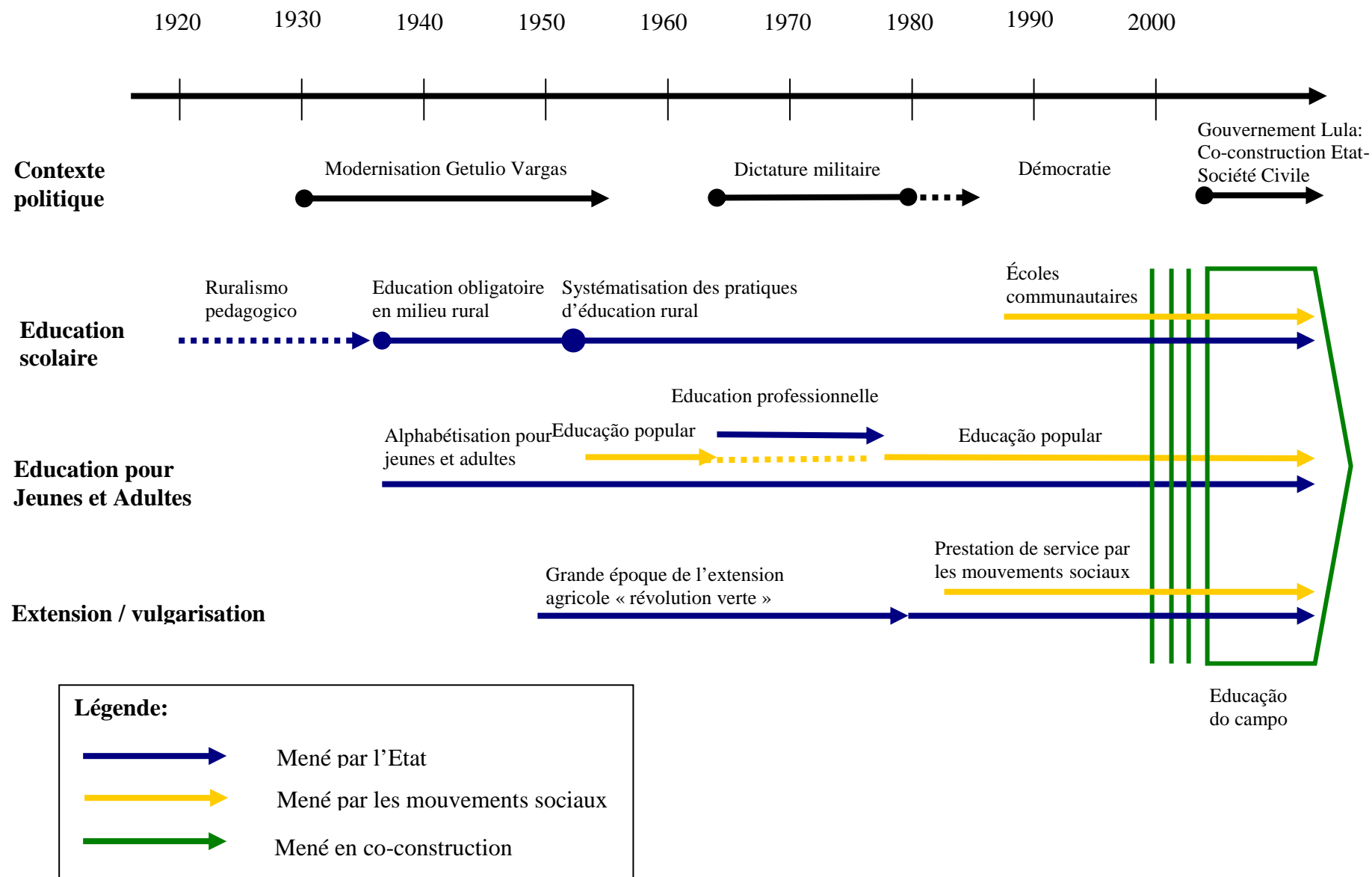
La Figure 2.1 résume les différentes périodes. Un des premiers constats concerne l'évolution des expressions et des concepts utilisés¹⁵. Dans le cas de l'éducation rurale au Brésil, trois expressions spécifiques se distinguent :

- *Educação rural* caractérise l'éducation dispensée par l'Etat en milieu rural, notamment à partir des années 1930, avec une visée surtout productiviste. Marquée par une idée de domination par les grands propriétaires fonciers, cette expression est aujourd'hui connotée relativement péjorativement ;
- *Educação popular* a été menée par les mouvements sociaux à partir des années 1960, consolidée à la fin des années 1970, pour inciter à une citoyenneté critique et autonome ;
- *Educação do campo* est apparue à la fin des années 1990 suite aux efforts des mouvements sociaux. L'Etat a progressivement incorporé ces idées dans des politiques publiques pour que les populations rurales aient accès à une éducation adaptée aux conditions locales et à leurs besoins.

A partir d'une revue de littérature consacrée à l'éducation rurale au Brésil, nous avons cherché à caractériser les différentes périodes. Nous nous basons surtout sur des auteurs contemporains du fait du manque de recherches antérieures. Damasceno et Beserra (2004) constatent qu'en moyenne, entre 1981 et 1998, moins de deux articles et moins de deux livres par an ont été publiés concernant l'éducation rurale au Brésil (englobant les trois termes ci-dessus). Selon les auteurs, ceci révèle le peu d'attention porté à ce sujet par le gouvernement fédéral, les universités et centres de recherche. Ce désintérêt relatif pour l'éducation rurale reflète aussi le peu de pression exercée par les mouvements sociaux ruraux. Inversement, on peut relier l'intérêt accru de la recherche à ce sujet ces dix dernières années à l'augmentation du pouvoir de pression des mouvements sociaux, notamment du MST (Damasceno et Beserra, 2004).

¹⁵ L'évolution des concepts au Brésil présente des spécificités mais elle résulte aussi de l'évolution des concepts au niveau mondial, que nous présenterons de manière plus détaillée dans le Chapitre 4.

Figure 2.1. Chronologie des différents moments de l'éducation rurale au Brésil



2.1.1 Des débuts de l'*educação rural* à sa consolidation (années 1920-1960)

Les débuts de l'éducation rurale (années 1920-1930)

Le Brésil, pendant les quatre premiers siècles de colonisation, a été caractérisé dans sa majeure partie par un modèle d'exploitation extractive basé sur l'esclavage et les *latifundias*, tourné vers l'exportation agricole (Théry, 2000). La main d'œuvre associée à cette structure sociale ne nécessitait aucune qualification particulière et la scolarisation des couches populaires n'était pas à l'ordre du jour (Romanelli, 1978). L'école n'était destinée qu'aux élites urbaines. Selon les expressions de Whitaker et Antuniassi (1993), ce modèle d'éducation était urbano-centré, socio-centré (pour une classe dominante) et ethno-centré (sur la culture occidentale). Ce modèle a été tellement excluant qu'il marque aujourd'hui encore l'éducation brésilienne, notamment en milieu rural où se concentrait la main d'œuvre agricole (Silva, 2000).

Bien que quelques initiatives d'éducation en milieu rural soient mentionnées à la fin du XIX^{ème} siècle, ce n'est que dans les années 1910-1920 que naît l'*educação rural*, explicitement nommée comme telle, associée à un projet de maintien des populations en milieu rural. Elle est orientée par des conceptions théoriques nommées « ruralisme pédagogique » qui proposent de former des formateurs spécifiquement pour mieux servir un projet productif pour le milieu rural (Prado, 1995).

Les éducateurs urbains s'attribuent un rôle civilisateur. Cette conception instrumentale de l'éducation s'alimente de deux sources (Ricci, 1999) : la pensée évolutionniste qui s'est fortement propagée pendant les années 1920 au Brésil et le courant tayloriste qui venait des Etats-Unis. Il était nécessaire de préparer la main d'œuvre à la modernisation agricole. Cette modernisation a surtout renforcé le pouvoir des latifundiaires par une plus grande concentration des terres (Silva, 2000), même si le groupe agraire (comme sont appelés les *fazendeiros*, grands propriétaires) a été fragilisé lors de la crise mondiale de 1929.

Renforcement modernisateur (1930-1945)

Vers le milieu des années 1920, apparaît un mouvement réformateur et modernisateur, entraîné par les actions des « pionniers de l'éducation » (Moraes de Souza, 2006). Ceux-ci écrivent en 1932 le « Manifeste des pionniers de l'éducation nouvelle ». Devenant par la suite un des textes fondateurs de l'enseignement public brésilien, ce manifeste demandait l'adoption d'un système d'instruction publique, gratuit, obligatoire et laïque.

Avec l'arrivée au pouvoir de Getulio Vargas¹⁶, à la tête d'une république populiste, un ensemble de politiques publiques convergentes a permis la configuration de ce qui peut être considéré comme le premier système d'éducation nationale (Moraes de Souza, 2006). Notamment, la Charte Constitutionnelle de 1937 décrète que le premier devoir de l'Etat est d'assurer l'enseignement pré-professionnel et professionnel destiné aux classes sociales les moins privilégiées, au travers de la création d'institutions spécialisées ou en soutenant les initiatives des états, des communes et des associations privées. En milieu rural, ce sont les entreprises rurales (*fazendas*) et les syndicaux ruraux qui doivent prendre en charge cette formation (Mota, 2006).

L'intervention de l'Etat doit être comprise dans la perspective urbaine et industrialisante de l'Ere Vargas, la main-d'œuvre migrante (depuis le Nordeste notamment) devant posséder un minimum de qualification pour lui permettre de travailler dans les industries en plein développement (Moraes de Souza, 2006). Le concept d'éducation populaire apparaît, dans le sens de l'extension des écoles pour les fils de travailleurs. De grandes campagnes d'alphabétisation d'adolescents et d'adultes sont lancées, touchant presque 80% de la population adulte. Le discours ruraliste (entendu comme le discours des élites urbaines s'intéressant au milieu rural) défend entre autres la nécessité de préserver l'environnement : *« Ces pauvres travailleurs ne se rendent pas compte du mal qu'ils se font à eux et à leur descendants. Le Nordeste a eu ses forêts, et à cause de ses habitants, il est, aujourd'hui, désert »* (Corrêa, 1936, apud Mota, 2006).

Les critiques envers ce modèle autoritariste, modernisateur et urbano-centré s'élèvent peu à peu, suggérant qu'il faudrait plutôt chercher à améliorer les conditions de vie des ruraux. Pour illustrer cette évolution, Pires de Oliveira (2006) reprend les termes de Fontoura qui propose en 1945 de transformer l'école dite traditionnelle en lieu d'activités diversifiées, pour répondre aux demandes des propres habitants du milieu rural : *« Il est donc incontournable de créer une nouvelle école rurale pour le Brésil, qui, tant par son organisation que par son fonctionnement, soit capable d'atteindre la noble finalité qui lui est inéluctablement fixée. Non seulement instruire le paysan, mais aussi lui donner une éducation, des habitudes hygiéniques, des connaissances sur les moyens et les formes de travail. L'école rurale doit apporter au petit paysan une nouvelle mentalité et ainsi contribuer de manière décisive à l'élévation du niveau de vie du milieu rural. La nouvelle école rurale doit être organisée comme noyau actif de vie et de travail intelligent »* (Fontoura, 1945) (p 97).

¹⁶Getulio Vargas arriva au pouvoir en 1930 par coup d'état, il est ensuite resté au pouvoir par changement de la Constitution jusqu'en 1945, puis fut réélu en 1951.

Institutionnalisation de politiques d'éducation rurale (1946-1960)

L'après-guerre a été surtout marqué par la coopération internationale, qui apparut comme le nouveau paradigme central des nations pour combattre ensemble le «sous-développement». Sous l'impulsion du Projet Principal pour l'Amérique Latine et des Séminaires Interaméricains d'Education (notamment promus par l'UNESCO, fondée en 1945), les systèmes nationaux d'éducation se réorganisent progressivement. Au Brésil, la Constitution de 1946 institue l'éducation gratuite et laïque pour tous. En 1949, le Brésil est choisi comme lieu de rencontre pour le Séminaire Interaméricain d'Education, grâce au grand nombre d'initiatives d'éducation pour adultes. Notamment, suite à la Campagne Nationale d'Education pour Adultes et Adolescents de 1947, le pays devient une référence internationale en matière d'alphabétisation. Ce Séminaire de 1949 a permis de discuter, planifier et systématiser les premières orientations pour des pratiques d'*educação rural*. Notamment, des principes communs sont fixés pour l'éducation des populations rurales et indiennes (Moraes de Souza, 2006). Ces orientations allaient être prédominantes tout au long des années 1950 : une Campagne Nationale d'Education Rurale est lancée en 1952, avec des « missions rurales » pour créer des Centres Sociaux Communautaires et développer une pédagogie de l'éducation (Silva, 2000).

L'alphabétisation devient une fin politique, lié à un modèle de développement (Prebisch, 1963). L'analphabétisme des populations indigènes et paysannes de l'Amérique Latine est vu comme un obstacle à la réalisation de la mission historique du continent, celle de la construction d'une « culture américaine » et de l'amplification de la coopération panaméricaine. L'objectif de l'*educação rural* et de l'alphabétisation est alors d'intégrer l'homme rural à la société au travers d'actions solidaires, de coopération et par la division du travail. Les relations sociales devaient être encouragées par l'étude des langues, des lois économiques et sociales (coopérativisme), par l'éducation civique (comportements sociaux à adopter au travail, au syndicat, dans la famille), par l'éducation « récréative » (contre l'« oisiveté ») et par une formation technique pour donner à l'individu un statut constructif dans la société, par l'adaptation aux techniques agricoles modernes (Moraes de Souza, 2006). Damasceno et Beserra (2004) font remarquer que paradoxalement, l'Etat commence à vraiment s'intéresser à l'éducation rurale au moment où tous les espoirs étaient placés dans le développement industriel. Le rural était considéré comme une catégorie qui allait disparaître avec le développement industriel, « le *campo* est une division socioculturelle qu'il faut dépasser, et non maintenir » (Abraão, 1989).

La coopération internationale a aussi impulsé le début des grands programmes de vulgarisation rurale (*extensão rural*¹⁷). Par exemple, l'Association Brésilienne d'Assistance Technique et d'Extension Rurale (ABCAR), créée en 1956 dans le but de coordonner les différents programmes d'extension et de capter des ressources techniques et financières, était subventionnée par des organisations de « coopération technique » directement liées au gouvernement américain (IIAA, ICA, AID, Alliance for Progress¹⁸, etc.) ou à des grandes entreprises américaines (Fondation Ford, Rockefeller, Kellogg, etc.). Cette stratégie permettait, suite à la deuxième guerre mondiale, d'assurer un approvisionnement sûr en aliments et matières premières. Certains auteurs considèrent que l'*extensão rural*, tirée par des intérêts de marché, était beaucoup plus efficacement organisée que l'éducation scolaire (Damasceno et Beserra, 2004).

Cependant, les réactions se font sentir : face à cette modernisation capitaliste accélérée, on assiste à l'irruption, en milieu rural, d'un ensemble de manifestations et actions collectives de contestation dues à l'expulsion de terre et à la perte de droits des travailleurs ruraux (Moraes de Souza, 2006). Presque simultanément, à différents endroits du Brésil, apparaissent des mouvements paysans organisés : en 1950, le MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra – Mouvement des Agriculteurs Sans Terre), dans le Rio Grande do Sul (région Sud) ; en 1954, l'ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – Union des Ouvriers et Travailleurs Agricoles du Brésil) à Rio de Janeiro et São Paulo (région Centre) ; et en 1955, les LIGAS CAMPONESAS (Ligues Paysannes) dans le Pernambouco et la Paraíba (région Nordeste)¹⁹ (Silva, 2000). Dès leur début, ces organisations ont été dénoncées et combattues par les programmes officiels d'*extensão rural* et d'*educação rural* (Moraes de Souza, 2006), mais elles allaient profondément modifier le paysage de l'éducation rurale dans les décennies suivantes.

¹⁷ Les brésiliens ont directement importé « extensão » de l'anglais “extension”, textuellement “prolongement”, qui désigne la diffusion de savoirs par des universités ou agences de développement. En français, c'est le terme vulgarisation qui était le plus communément utilisé à la même époque.

¹⁸ IIAA : Institute of Inter-American Affairs

ICA : International Cooperation Agency

AID : Agency for International Development

Alliance for Progress : programme de coopération mis en place par Kennedy en 1961 pour rapprocher Amérique du Nord et Amérique du Sud. Elle fut abandonnée en 1973 par Nixon.

¹⁹ Notons cependant que de nombreux auteurs des années 1960 (Juarez Brandão Lopes, Alain Tourraine, Fernando Henrique Cardoso et Azis Simão) ont suggéré que la forte présence rurale au sein du prolétariat émergent fragilisait son organisation et sa conscience de classe, facilitant le contrôle des syndicats par l'Etat (Ricci, 2004).

2.1.2 Bipolarité (années 1960-1980) : éducation officielle versus éducation populaire

Dynamisme créateur de l'éducation populaire (1961-1964)

Avec l'apparition des mouvements syndicaux au cours des années 1950, culminant à la création de la CONTAG (*Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas* – Confédération Nationale des Travailleurs Agricoles) en 1963, différents mouvements sociaux se sont développés autour d'une nouvelle conception de l'éducation, nommée *educação popular*. Elle encourageait l'alphabétisation de jeunes et d'adultes, non pas avec une visée de « rattrapage », d'assistanat ou de productivisme, mais comme instrument de l'émancipation populaire. Il s'agissait d'un engagement envers les couches populaires avec une participation constante des mouvements et initiatives sociales (Costa, 2000). Généralement basés sur la réalité locale, ces mouvements cherchaient notamment à renforcer la culture populaire. Ils cherchaient à développer une éducation essentiellement informelle, à l'encontre des modèles d'éducation officiels en vigueur. Cette tendance était globale, comme le montre la rencontre CONFITEA (Conférence Internationale de l'Education pour Adultes) à Montréal en 1960 qui définit les concepts d'éducation-formation permanente²⁰ et d'éducation communautaire.

La naissance du Mouvement de Culture Populaire (MCP - créé à Recife) en 1960 amorce les premiers programmes d'alphabétisation liés à des travaux culturels, d'abord au Pernambouc, puis s'étendant rapidement à d'autres états. L'année suivante (1961), la Confédération Nationale des Evêques Brésiliens (CNBB – *Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros*) fonde le Mouvement d'Education de Base (MEB), s'appuyant sur un système d'éducation par programme radio, basé sur des principes de théorie de la libération (Edmerson dos santos reis, 2004). L'Union Nationale des Etudiants lance quant à elle des Centres Populaires de Culture (CPC). Au-delà de ces expériences les plus reconnues, de nombreux syndicats, églises, associations s'engagèrent dans ce grand mouvement d'éducation populaire, influencé dans un premier temps par le personnalisme²¹, le solidarisme²² et le marxisme (Costa, 2000).

Le grand théoricien et praticien de l'éducation populaire brésilienne est l'éducateur Paulo Freire. Il pose les bases d'une dialectique pédagogique pour l'éducation des adultes, insistant pour éliminer les structures hiérarchiques au sein de l'éducation. Il systématise à partir de 1962 la « formation humaine du sujet ». L'éducation est conçue comme un processus de

²⁰ Cette conférence définit l'éducation permanente comme n'étant ni un système d'enseignement, ni un secteur éducatif, mais le principe sur lequel fonder l'organisation de l'éducation, s'étendant à tous les faits éducatifs, de manière continue et inachevée. L'éducation permanente rompt avec le modèle scolaire qui cherche l'accumulation des connaissances (conception bancaire), et propose l'éducation comme un processus continu depuis la naissance jusqu'à la mort, qui se confond avec l'existence et la construction de l'individu.

²¹ Courant de pensée définissant une troisième voie humaniste entre le capitalisme libéral et le marxisme. Son influence a été importante des années 1930 aux années 1950.

²² Courant de pensée proposé par Léon Bourgeois au début du XXème siècle, le solidarisme définit la « responsabilité mutuelle qui s'établit entre deux ou plusieurs personnes ».

conscientisation et de libération : les individus doivent prendre conscience de leur oppression pour prendre en main leur situation et développer des actions culturelles menant à une émancipation. Un autre point important est que toute éducation doit partir de la réalité et de la culture de l'individu : l'alphabétisation des adultes s'appuie sur les nombreuses connaissances qu'un adulte a déjà accumulées sur son environnement. De nombreux mouvements s'appuieront sur ses idées et en 1964, l'Etat lui-même lance le Programme National d'Alphabétisation basé sur la méthode Paulo Freire.

Toute cette période de dynamisme institutionnel bénéficie de l'encouragement du gouvernement João Goulard (1961-1964), travailliste, ouvert aux idées socialistes²³, et qui lança diverses réformes : agraire, fiscal, administrative, bancaire et éducative. Cependant, cette période reste particulièrement tumultueuse politiquement et ne permet pas de réelles avancées par l'Etat.

Répression pendant la dictature (1964-1980)

Juste au moment où l'éducation populaire commence à s'amplifier, un régime militaire prend le pouvoir par un coup d'état pour « lutter contre le socialisme ». Immédiatement, les syndicats et organisations paysannes sont réprimés. La constitution de 1964, puis l'amendement constitutionnel de 1969, maintiennent l'éducation rurale sous la responsabilité des entreprises rurales. Les initiatives d'éducation populaire incitant la dignité humaine sont brimées (Santos Reis, 2004). De nombreux éducateurs (entre autres Paulo Freire) et leaders syndicaux sont contraints à l'exil, les universités sont mises sous tutelle (Silva, 2000). C'est l'époque de l'implantation et de la prolifération d'écoles techniques et agricoles : le gouvernement militaire axe les priorités d'éducation autour des nécessités du marché, *« l'autoritarisme techniciste supprimant du système d'éducation brésilien les matières humanistes qui encourageaient une formation large et critico-réflexive, permettant aux jeunes de se positionner, de manière critique et consciente, face aux problèmes de leur quotidien »* (Leite, 1999)(p25).

Les services d'extension agricole, implantés dans chaque état dans les années 1950, sont remplacés en 1975 par des nouvelles entités, nommées Entreprise d'Assistance Technique et d'Extension Rurale (EMATER), en vue de décentraliser les services d'Etat. Elles sont coordonnées au niveau fédéral par l'Entreprise Brésilienne d'Assistance Technique et d'Extension Rurale (EMBRATER). Son but est de contribuer au processus de changement en milieu rural, par le transfert de technologies du secteur agro-industriel.

²³ Pour l'anecdote, le président João Goulard, connu sous le nom de Jango, voyagea en Chine et décora Che Guevara.

Consolidation de l'éducation populaire dans l'opposition (1970-1984)

Les mouvements sociaux ont appris petit à petit à œuvrer dans l'illégalité et reprirent leurs activités d'éducation populaire, notamment pendant la seconde moitié des années 1970. Leur statut d'opposition les a encouragés à mieux définir leur position, renforçant leurs idéologies d'action. Les problèmes liés au modèle modernisateur de développement apparaissaient de plus en plus clairement, aggravés par la dictature : disparités régionales, pauvreté croissante, négation des libertés individuelles (Silva, 2000). Les mouvements sociaux construisent progressivement un discours sur la valorisation de la dignité de l'homme pauvre, avec une posture anti-institutionnelle, de luttes sociales pour la libération politique et économique et pour l'organisation autonome des pauvres en petites structures locales (Ricci, 1999).

Les méthodologies éducatives formelles étaient critiquées car elles ne prenaient pas en compte les codes populaires de communication, les rythmes d'apprentissage naturels, le dialogue. L'éducation populaire revendiquait la mise en place de méthodologies adaptées. Le discours alors adopté approfondit le thème de l'homme simple et de la culture populaire qui avait été développé dans les années 1960, dans la quête d'une éducation pour le *Brasil Profundo* (le Brésil Profond). Paulo Freire tente de montrer la relation entre la politisation et le fait d'écrire et de lire : il faut alphabétiser l'homme pour qu'il puisse faire ses propres choix politiques (Freire, 1974).

Ricci (2004), dans un article sur l'éducation et les mouvements sociaux, distingue cinq caractéristiques du modèle d'éducation porté par les mouvements à la fin des années 1970 et début des années 1980 :

- **un processus d'éducation au caractère émancipateur** : le sujet doit devenir autonome, le processus d'éducation s'insérant dans les valeurs locales ;
- **le processus d'éducation comme moyen** : le processus devient une organisation populaire, se rapprochant des caractéristiques des mouvements sociaux ;
- **une culture anti-institutionnelle** : la structure est communautaire, souvent au sein d'une confession religieuse ;
- **une pédagogie de l'opprimé** : la méthodologie est basée sur une lecture des conflits entre classes sociales et se place en faveur des classes opprimées, questionnant les éléments dominateurs ;
- **un rythme du processus pédagogique orienté par la communauté** : le processus est adapté au travail quotidien, marqué par l'oralité et les traditions, par la relation à la communauté et à la nature.

Ainsi, bien que l'éducation populaire soit née dans les années 1960 de manière informelle, comme une proposition qui allait au-delà du formalisme scolaire, c'est dans l'illégalité qu'elle s'est construite et consolidée, proposant un projet éducatif opposé au projet officiel.

2.1.3 Renouveau après la redémocratisation progressive (1985-1996)

Transition démocratique (1985-1988) : de la place pour les expériences alternatives

A la fin des années 1970, le régime militaire faiblit : la crise de la dette se fait sentir sur l'économie et les populations manifestent de plus en plus fortement leur mécontentement. Notamment, en 1979, de grosses grèves ouvrières secouent les industries de São Paulo et les industries de la canne à sucre dans le Nordeste. Parmi les leaders du syndicat de São Paulo, se fait connaître un certain Luis Inacio da Silva, dit Lula. En 1985, Tancredo Neves est élu à la tête du pays, premier président civil après 21 années. La décennie 1980 est marquée par la prolifération d'expériences alternatives d'éducation rurale : une longue période de transition démocratique est amorcée, d'abord avec l'ouverture d'un espace par le régime, puis s'accéléralant à partir de 1985.

Deux tendances apparaissent : la première est la diffusion à plus grande échelle d'expériences alternatives développées dans des écoles. Ainsi, les Maisons Familiales Rurales, introduites à la fin des années 1960 en s'inspirant d'expériences françaises, prolifèrent au cours des années 1980. Les écoles communautaires rurales²⁴ se développent aussi. Dans le domaine public, des écoles agro-techniques fédérales innovent avec des programmes d'expérimentation. Ce mouvement de diffusion a été renforcé par la décentralisation progressive du pouvoir de l'Etat vers les municipalités²⁵ et par l'émergence d'une pluralité politique.

La deuxième tendance, qui modifia sans doute plus en profondeur le paysage, est liée à la re-légitimation des syndicats, suivie de la création des centrales syndicales et de nouveaux mouvements, notamment le Mouvement des Sans-Terre (MST) en 1984. Ceux-ci élaborèrent tout au long des années 1980 une solide structure éducative, avec des conceptions pédagogiques propres. Ainsi, la CUT (Central Unica dos Trabalhadores – Centrale Unique des Travailleurs)²⁶ créa le Système National de Formation, des écoles syndicales présentant des programmes de formation permanente (histoire des mouvements sociaux, techniques de négociation collective, techniques de communication, etc). Le MST commença aussi petit à petit à proposer des formations à ses adhérents, ce qui allait se consolider au cours des années 1990 en un véritable programme d'éducation rurale.

²⁴ Des écoles primaires sont décentralisées dans les communautés rurales, plutôt que de rester concentrées dans les chefs-lieux des municipalités.

²⁵ A la fin des années 1980 la plupart des écoles rurales brésiliennes étaient municipales (200 000 sur un total de 278 000, soit 72%), les autres dépendant des états fédérés ou de l'état fédéral.

²⁶ Fondée en 1983, cette centrale syndicale regroupe aujourd'hui plus de 3000 syndicats brésiliens, toutes branches confondues, avec plus de 7 millions de travailleurs associés et 21 millions de travailleurs représentés. C'est la plus grande centrale syndicale d'Amérique Latine, et la cinquième plus grande du monde.

Politisation (1988-2002) : consolidation des propositions

La Constitution de 1988²⁷ a permis d'institutionnaliser plusieurs propositions des mouvements sociaux. L'éducation primaire²⁸ devient obligatoire et gratuite. Une des premières conséquences de ce caractère obligatoire en milieu rural fut la transformation de la structure des écoles, passant d'un système de petites écoles multi-classes à un système de regroupement des étudiants dans la ville centrale. Ceci permet notamment de faciliter l'accès des étudiants de milieu rural à l'école secondaire²⁹ (Damasceno et Beserra, 2004). Mais surtout, l'éducation pour jeunes et adultes est citée pour la première fois dans la constitution, avec l'insertion de deux articles. Un Plan décennal d'Education pour Tous (1993-2003) est lancé. Cependant, la fin de la tension qui avait marqué les années de dictature, avec l'opposition entre le programme officiel et les mouvements alternatifs, provoque une crise identitaire de certains mouvements. Plusieurs mouvements se transforment et se consolident en constituant des organisations au cours des années 1980. Alors que les critiques du modèle éducatif sont peu à peu prises en compte et institutionnalisées en politiques, une question hante les mouvements sociaux : reste-il une place pour l'éducation populaire menée par les mouvements sociaux ? (Ricci, 2004)

L'éducation populaire commence d'ailleurs à être refondée : suite au programme de Systématisation de l'Education Populaire en Amérique Latine lancée en 1991, l'Assemblée Générale de la CEAAL (Conseil d'Education pour Adultes d'Amérique Latine) pose de nouvelles bases. Plusieurs expériences innovatrices sont lancées en milieu rural. Notamment, l'éducation pour les participants de la réforme agraire s'organise. L'approbation de la Loi Agraire en 1992 ouvre un espace de négociation face aux revendications des Sans-Terre. Le Grito da Terra (le Cri de la Terre), puis la Marcha da Terra (Marche de la Terre) à partir de 1995 démontrent l'importance du mouvement. La reconnaissance de cette lutte, ainsi que l'importance de l'agriculture familiale sont peu à peu incorporées dans l'agenda politique. En 1996, le Programme National d'Education dans la Réforme Agraire (PRONERA) est lancé, juste après le Programme National de l'Agriculture Familiale (PRONAF, lancé en 1995).

Le programme qui a le plus marqué le milieu rural, et qui a joué un rôle important dans cette prise en compte de l'éducation dans la réforme agraire, est celui du MST (Mouvement des Sans-Terre). Son objectif est de former enfants, jeunes et adultes des campements et périmètres de réforme agraire à prendre leurs propres décisions et à lutter de manière solidaire³⁰. La gestion de l'école doit être menée avec la participation de la communauté. Dès 1989, les personnes qui se destinent à être formateurs dans un périmètre de réforme agraire

²⁷ La constitution de 1988 marque la fin de la dictature et fut suivi en 1989 de la première élection présidentielle post-dictature.

²⁸ L'éducation primaire (dite "fundamental" en portugais) regroupe quatre niveaux (appelés séries).

²⁹ L'éducation secondaire va de la 5ème à la 8ème série.

³⁰ Ces principes et objectifs construits au long des années 1980 et 1990 ont été résumés dans le "manifeste des éducateurs et éducatrices de la réforme agraire" publié en 1997 dans un journal du MST.

sont formées par un programme spécifique, *Escola Uma Terra de Educar* (Ecole une Terre d'Education), au sein de la FUNDEP (*Fundação de Desenvolvimento de Educação e da Pesquisa* – Fondation pour le Développement de l'Education et de la Recherche, une fondation éducative liée au MST). Ce programme s'est élargi au cours des années pour former également des professeurs pour des écoles municipales rurales. Un matériel scolaire spécifique est utilisé : “Boletins da Educação” (Bulletins d'Education), “Cadernos de Educação” (Carnets d'Education) et “Fazendo a História” (Faire l'Histoire).

Ricci (2004) analyse l'évolution des mouvements sociaux des années 1980, au travers de leurs pratiques d'éducation populaire. Les mouvements sont devenus des vraies organisations, affirmant leur pouvoir politique, professionnalisant un corps administratif permanent, une planification des actions. Ces mouvements cimentés par les mêmes valeurs humaniste-chrétiennes pendant la résistance au régime militaire se fractionnent et une mosaïque de mouvements et d'organisations apparaît, chacun essayant de se différencier des autres. Après les cinq points identifiés dans les années 1970-1980 pour caractériser l'éducation populaire (émancipateur, moyen, anti-institutionnel, pédagogie de l'opprimé, communauté), Ricci définit ceux qui caractérisent les années 1990 :

- **D'un processus au caractère émancipateur vers l'acquisition de compétences techniques :** l'importance des compétences prend le pas sur l'importance de l'autonomie des communautés, donnant lieu à une spécialisation des formations.
- **D'un processus comme moyen aux programmes éducatifs comme fin :** les programmes éducatifs permettent des rentrées d'argent, devenant l'objectif de certaines organisations.
- **De la culture anti-institutionnelle à l'institutionnalisation des actions formatives :** presque tous les projets sont formels et institutionnalisés, avec des structures permanentes.
- **De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de la planification (*planejamento*) :** presque toutes les organisations parlent d'appui aux capacités à élaborer et exécuter des projets.
- **Du rythme communautaire à la recherche de l'efficacité :** le rythme des projets, devenus publics, doit obéir à des règles d'efficacité des politiques publiques.

Les projets d'éducation sont orientés vers la formation de nouveaux leaders (qui pourront devenir des représentants politiques et en retour trouver des projets et donc un financement), ainsi que vers la garantie de la cohésion des pratiques des organisations qui s'étendent. Ces projets d'éducation sont auto-référents et bien qu'ils maintiennent souvent une proposition de transformation sociale, ils se rapprochent plus de formations professionnelles qui garantissent la fierté corporative.

Bien sûr, il y a des divergences entre les programmes d'éducation populaire. Ainsi, Von der Weid critique les tentatives de former les agriculteurs aux "paquets technologiques alternatifs" de la même manière qu'aux paquets technologiques de la révolution verte, sans respect du savoir paysan (Weid (von der), 1997). Il propose l'utilisation d'une méthodologie participative (*Diagnostico Rapido Participativo de Agrossistemas*, inspiré du *Rapid Rural Appraisal*³¹), bien qu'il identifie clairement les limites dues aux techniciens et professeurs formés en milieu urbain, loin des réalités des communautés (Ricci, 2004).

Construire ensemble (1996-2006) : pouvoirs publics et société civile

En 1996, l'Etat propose une Loi d'Orientation (*Lei de Diretrizes e Bases - LDB*) de l'Education Brésilienne pour mieux prendre en compte l'éducation non-scolaire. Dans l'article 1, cette loi définit l'éducation comme : « *tous les processus formateurs qui se développent au cours de la vie familiale, de la cohabitation humaine, au travail, dans les institutions d'enseignement et de recherche, dans les mouvements sociaux et les organisations de la société civile et les manifestations culturelles*³². ». Elle reconnaît donc les espaces scolaires et extra-scolaires comme lieux d'apprentissage permanent de la citoyenneté (Silva, 2000). La LDB ouvre aussi un espace pour l'adéquation de l'école rurale à la vie de la population rurale, avec une adaptation aux différences régionales et locales par le curriculum scolaire, par l'organisation en fonction du rythme de travail, et par la prise en compte de la nature du travail rural (art. 26 et 28) (Baptista, 2003). Cependant, Santos Reis (2004) considère que même si cette loi prend en compte l'ensemble des processus de formation, elle ne propose pas de référence pour les méthodes et laisse le libre-arbitre à chaque école et organisation. Elle n'oblige pas à avancer vers un autre paradigme d'éducation.

En 2000, lors du IVème Forum de Coopération Technique de la CONTAG (Confédération Nationale des Travailleurs Agricoles), Moura présente une analyse très critique de l'école rurale³³ : celle-ci ne produit pas les connaissances nécessaires, elle ne valorise pas le savoir des étudiants, elle présente l'agriculture comme une activité arriérée, elle encourage les étudiants à étudier pour sortir du secteur de l'agriculture. Comme l'analyse Baptista (2003), tous ces éléments avaient déjà été identifiés depuis longtemps par les mouvements d'éducation populaire. Mais une grande nouveauté se dessine : malgré ces limitations, on commence à croire que cette tendance peut être renversée, pas seulement avec la participation des mouvements syndicaux, mais de tous ceux qui veulent construire un développement

³¹ Le Rapid Rural Appraisal est proposé par Chambers (1994), voir chapitre 4.

³² Faisons juste un petit pas de côté pour regarder l'étymologie du mot « éducation » : il vient du latin *educere*, qui veut dire conduire. On comprend la « largeur » du concept.

³³ Ce discours a été présenté dans le panel nommé *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, du IVème Forum de Coopération Technique de la CONTAG, réalisé à Recife en novembre 2000.

durable. Il ne s'agit plus d'une utopie « naïve » qui attend de l'éducation des choses impossibles, mais un véritable projet pour proposer un nouveau modèle de développement.

Avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement travailliste (PT) de Lula en 2003, ce désir de changement se concrétise davantage. L'expression *educação do campo* qui avait surgi petit à petit dans la fin des années 1990, est consacrée par un ensemble de politiques publiques : le Ministère de l'Education et de la Culture s'ouvre réellement à la construction d'une politique d'*educação do campo*, par un dialogue entre l'Etat et les mouvements sociaux. Il crée un Secrétariat de l'Education Continue, de l'Alphabétisation et de la Diversité, avec une Coordination Générale d'Educação de Campo (Ministerio da Educação, 2004). Celle-ci est chargée d'animer des séminaires de consultation pour définir de manière participative les directions à adopter. Cette proposition a surtout une finalité d'*empowerment* des communautés pour qu'elles deviennent réellement protagonistes du processus et découvrent leur potentiel endogène. Elle se base sur la valorisation du capital humain, du capital social et de la participation, exigeant que soient respectées les valeurs d'autonomie, de démocratie, de dignité humaine, de solidarité, d'équité et de respect de l'environnement (Silva, 2005).

Cette évolution s'inscrit dans l'évolution globale où s'articulent les pouvoirs publics, le marché et la société civile pour l'élaboration et la gestion des politiques publiques (Ricci, 2004). Beaucoup de ces programmes sont financés par des organismes internationaux de développement, ou par des organismes d'Etat. Ce nouveau paradigme de l'administration publique redéfinit le rôle de l'Etat en répartissant les fonctions non-exclusives de l'Etat entre processus privés et publics, décentralisant la gestion et le contrôle social des actions gouvernementales. On assiste donc à une conception hybride de l'éducation, entre valorisation des capacités de gestion des communautés locales (encourageant le capital social) et la diffusion de technologies de gestion des politiques publiques. La participation de la société civile ne se fait plus uniquement à travers ses organisations, mais au travers de la création de nouvelles institutions publiques. Il existait déjà de telles expériences au Brésil depuis le début des années 1990, comme celles de l'élaboration des budgets participatifs ou de conseils sectoriels, il était désormais temps de l'appliquer à l'éducation. Ceci suppose notamment l'élaboration d'une nouvelle méthodologie d'éducation populaire, insérant les initiatives locales dans les dynamiques de l'Etat.

Cependant, Martins (2005) met en garde contre les limites du rôle de l'Etat dans la politique d'éducation. L'Etat doit veiller à la formulation et à l'exécution de cette politique, mais il ne doit pas oublier de considérer la société civile comme co-auteur des politiques, notamment pour permettre la définition de nouvelles valeurs de références de l'éducation qui ne sont pas forcément les siennes. Les éducateurs, contrairement à ce qui se voit actuellement, ne doivent pas être automatiquement liés au parti du gouvernement. Martins considère que la société civile est trop soumise aux organisations politiques liées au parti travailliste (PT) qui cherche à contrôler toutes les revendications non-conformistes. La création d'une Centrale des

Mouvements Populaires empêche presque tout nouveau mouvement social de naître. Pour Martins, il n'y a qu'un pas pour retomber dans l'autoritarisme, notamment avec la nomination par Lula d'un coordinateur des mouvements populaires, censé apaiser les manifestations et inquiétudes de la société civile face à l'action gouvernementale.

2.1.4 Bilan de l'évolution

Le Tableau 2.1 caractérise l'évolution de l'éducation rurale au Brésil. Chaque période a été évolutive et ne peut être réduite à une conception figée. Cependant, afin de comparer ces différents moments, nous spécifions les principaux éléments qui les ont différenciés.

Tableau 2.1. Caractérisation des logiques des différentes phases d'éducation rurale au Brésil

	<i>Educação rural</i> 1930-1980	<i>Educação popular</i> 1950-1990	<i>Educação do campo</i> 1998-...
Contexte politique	Révolution productive	Lutte contre la dictature	Reconstruction démocratique
Objectifs	Former une main d'œuvre productive	Former un citoyen critique et autonome	Former un participant au développement
Portés par	Etat / Entreprises rurales	Mouvements sociaux et syndicaux	Articulation entre mouvements sociaux et Etat
Champ	Education formelle	Education non-formelle en opposition	Education formelle et non-formelle
Basés sur	Savoirs universels (technique, scientifiques)	Réalité locale, savoirs locaux	Confrontation savoirs locaux / savoirs scientifiques
Paradigme global dans lequel s'insère	Domination	Emancipation	Construction et interaction

Les objectifs révèlent la conception de l'habitant du milieu rural : on constate que celui-ci passe d'un employé de fazenda, à une personne ayant le droit d'être citoyen autonome, à une personne qui a le devoir de donner son opinion et de construire le développement de sa communauté et de son territoire. Les entités promouvant les différentes formes d'éducation évoluent séparément, Etat versus mouvements sociaux, jusque dans les années 1990, chacune avec son modèle. Puis, grâce à l'ouverture de l'Etat, ces entités arrivent à joindre leurs forces pour la co-construction de la nouvelle forme *educação do campo*. Ainsi, une complémentarité apparaît, entre l'éducation formelle qui est essentiellement à la charge de l'Etat, et l'éducation

non-formelle, dispensée par les mouvements sociaux, pour constituer un modèle englobant d'éducation, offrant un continuum de possibilités d'éducation tout au long de la vie des individus. On passe progressivement d'une vision où seul compte le savoir technique et scientifique, vu comme universel, à une vision qui incorpore les savoirs locaux défendus par les mouvements sociaux, dans un dialogue et une confrontation entre les deux formes de savoirs. On dépasse également deux paradigmes irréconciliables, entre domination et émancipation, vers un paradigme de construction et d'interaction des acteurs.

Ainsi, le nouveau modèle d'*educação do campo* définit une vision intégrative. Il ne s'agit pas du mélange entre deux visions radicales, mais d'une convergence progressive, tirée par les mouvements sociaux, et rejointe par un Etat ouvert. Comment cette nouvelle forme d'éducation se situe dans le paysage actuel de l'éducation ? Quelles sont ses spécificités ?

2.2 La situation de l'éducation rurale aujourd'hui

Le paysage actuel de l'éducation rurale est, bien sûr, le résultat de l'évolution que nous avons retracé dans le 2.1. On y voit des projets anciens, qui cherchent à changer, des projets nouveaux qui tentent de se stabiliser. En résumé le paysage est quelque peu hétéroclite, mais certaines caractéristiques s'en dégagent. De nombreux projets commencent à s'organiser autour du concept d'*educação do campo* : quelles perspectives celui-ci offre-t-il ? C'est ce que nous proposons de développer dans la suite.

2.2.1 Un paysage complexe

Depuis la Loi d'Orientation (LDB) de 1996, l'éducation comprend tous les processus d'apprentissages au cours de la vie humaine. Cela permet de reconnaître potentiellement n'importe quel type d'appui à l'apprentissage, mais ne facilite pas l'analyse du système. Très peu de travaux donnent une vision globale de l'éducation rurale, ils sont généralement focalisés sur un point précis.

De nombreuses expériences intéressantes mais localisées

Depuis la dictature, les mouvements sociaux s'organisent, mais on dénombre surtout des initiatives localisées, qui ont du mal à se fédérer car elles se considèrent chacune comme originale (et elles le sont). Batista sélectionne dans son livre *Educação Rural* (2003) quelques-unes des expériences les plus intéressantes :

- Les Ecoles Familiales Rurales et Agricoles, centrées sur la pédagogie de l'alternance, qui accordent une grande importance à la réalité rurale ;

- Des mouvements associatifs encouragent l'adaptation régionale des curriculums scolaires³⁴ et proposent aux Conseils Municipaux des contenus spécifiques à utiliser dans les écoles et des formations pour les professeurs. Quelques municipalités adoptent elles-mêmes des curriculums adaptés au milieu rural, proposant à leurs professeurs de se former.
- Des ONG, comme le Service de Technologies Alternatives (SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa, du Pernambouc) ou le Mouvement d'Organisation Communautaire (MOC - Movimento de Organização Comunitária, de Bahia), développent en partenariat avec des universités et préfectures municipales des propositions systématisées d'éducation rurale.
- La CONTAG s'est donné comme priorité l'éducation rurale, impulsant un mouvement au travers des fédérations et syndicats locaux, qui commencent à travailler de manière plus concrète cette problématique.
- Le Programme National d'Education dans la Réforme Agraire (PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) développe de plus en plus d'expériences dans les périmètres de réforme agraire.

Selon Batista (2003), toutes ces expériences ont en commun le fait de considérer l'éducation rurale bien au-delà des questions généralement abordées par les pouvoirs publics, comme les changements de contenus, l'amélioration des équipements, ou la formation de professeurs. Dans ces expériences, il est important de discuter la conception de l'éducation et son insertion –ou non – au service d'un modèle de développement durable. Cependant, le principal problème est que ces expériences sont souvent peu capitalisées, peu institutionnalisées, avec une faible amplitude d'action (Tonneau, Silva, Vieira, Menezes et Gavira, 2003).

Une fragmentation importante des programmes

Pour aller au-delà des expériences locales, des programmes se mettent en place. Cette nécessité de construction d'un corpus cohérent est rendu difficile par la multiplication des institutions, des programmes et des niveaux d'action.

Cette situation résulte de raisons politiques, par exemple les oppositions politiques entre gouvernement d'état et gouvernement fédéral ou entre niveau municipal et régional, mais aussi d'un manque de coordination entre ministères et plus généralement entre institutions. Ainsi, chaque ministère lance ses propres programmes sans se préoccuper des programmes lancés par les autres ministères. Le Ministère de l'Environnement a un programme d'éducation pour l'environnement indépendamment du Ministère de l'Education. Le

³⁴ Le curriculum scolaire correspond à la structure des cours proposés, tant sur le contenu que sur la pédagogie.

Ministère du Développement Agraire organise des formations dans les périmètres de réforme agraire, sans tenir compte des programmes mis en place par ailleurs par le Ministère des Affaires Sociales. Le Ministère de l'Education quant à lui est réticent à appuyer des initiatives proposées par d'autres, telles que celles du Ministère du Développement Agraire.

Une telle mosaïque d'actions et de logique permet une grande diversité mais présente aussi un problème de lisibilité pour les populations rurales, les programmes se superposant.

Multiplication des organismes d'appui

Les services d'Assistance Technique et d'Extension Rurale (ATER) et de mobilisation sociale développés dans les périmètres de réforme agraire (ATES) donnent un exemple de la multiplication d'organismes au service de l'éducation rurale.

Avec le retrait de l'état fédéral, ces services ont pu être pris en charge soit par des services des états fédérés ou municipaux, soit par des organisations sociales (ONG) ou par des entreprises privées (coopératives). Par exemple, en 2003, le document « Profil des institutions d'Assistance technique et d'extension rurale pour les agriculteurs familiaux et *assentados* au Brésil », produit conjointement par la FAO et la SAF (Secrétariat d'Agriculture Familiale-MDA) recense les institutions suivantes : 495 ONG; 498 institutions représentant les agriculteurs, avec des syndicats et des mouvements sociaux; 1858 entreprises privées; 867 coopératives de production; 397 institutions d'enseignements et de recherche; 131 coopératives de crédit; 78 agro-industries; 80 institutions publiques d'état et municipales et 43 institutions du Système S³⁵. Pour chaque créneau de formation une grande variété de combinaisons se met en place.

La plupart de ces institutions ont été créées au moment de (ou après) la mise en œuvre du projet Lumiar en 1997 (INCRA, 1997), qui a permis de lier l'assistance technique à l'accès à des crédits dans le cadre du PROCERA (Programme de Crédit Spécial pour la Réforme Agraire). Entre 5 et 10 % des crédits sont réservés pour payer l'assistance technique.

Comme l'argent accordé par l'Etat n'est plus obligatoirement véhiculé à une prestation de service technique, une pluralité de prestataires de service apparaît laissant la place à plus d'innovation. Chaque communauté d'agriculteurs peut choisir avec quel type d'entreprise ou d'institution elle passe un contrat (Fiúza et Almeida, 2006).

³⁵ Le Système S est constitué de 5 types de services d'appui :
SEBRAE : Service d'Appui aux Petites et Moyennes Entreprises
SESC : Service Social de Commerce
SESI : Service Social de l'Industrie
SENAC : Service National d'Appui Commercial
SENAI : Service National d'Apprentissage Industriel

Ces services sont financés par des entreprises privées, contre remise d'impôts. Ces services sont gérés au niveau de chaque état fédéré.

Florêncio et Costa (Florêncio et Costa, 2006) analysent les différences entre ces organismes. Les entreprises ont un discours souvent modernisateur, basé sur un modèle japonais de gestion. La plupart sont partenaires du SEBRAE (Service d'Appui aux Petites et Moyennes Entreprises), et revendiquent une indépendance politique. Les organisations liées aux mouvements sociaux valorisent les aspects liés aux questions socio-organisatives. Elles se considèrent comme le bras productif des syndicats comme le MST et participent souvent à des actions politiques. Elles valorisent la participation réelle des *assentados* en leur sein. Les services gouvernementaux (EMATER), bien que dépendant de l'état, ont une large autonomie d'action.

Dans cette nouvelle philosophie de partenariat public-privé, les agriculteurs sont soumis à des directives politiques qui les obligent à assumer un pourcentage accru du prix du service. Selon Berdegú (2002), cette mesure doit permettre d'agir contre une mentalité d'assistanat, qui considèrerait comme une obligation de l'Etat le financement des programmes et projets de développement rural, perpétuant une certaine inertie de la part de producteurs. Selon Alves (2005), la prise en charge du service ATER par de multiples organisations devrait encourager à dépasser le paradigme d'assistance technique de la révolution verte. Le contact direct, l'implication des mouvements sociaux et la participation des agriculteurs est censé faciliter le développement d'un nouveau modèle.

Ce transfert de responsabilité doit potentiellement favoriser directement les communautés rurales, car elles peuvent décider quel type d'assistance elles préfèrent. Cependant, dans ce système de concurrence, les différentes institutions n'hésitent pas à faire pression sur les communautés pour être choisies, souvent au travers de promesses aux dirigeants communautaires, ce qui mène à de nombreuses divisions internes entre les membres de la communauté. Une fois le contrat signé, les visites des techniciens se font souvent de plus en plus rares. Ce jeu de concurrence oblige les agriculteurs à payer (conditionnant l'accès au crédit) pour un service qu'ils ne voient pas toujours. Ainsi, le bon fonctionnement de cette nouvelle forme contractuelle dépend en grande partie du « contrôle social » réellement exercé par les populations rurales.

L'importance officielle donnée à l'éducation non-formelle

Le SDT adopte l'expression « contrôle social » pour parler du contrôle que les populations rurales doivent exercer sur les décisions politiques (SDT/MDA, 2005a). Dans cette perspective, le SDT encourage officiellement l'éducation non-formelle comme forme privilégiée pour construire ce contrôle social (SDT/MDA, 2006).

Pour Gohn (Gohn, 2001), l'éducation non-formelle recouvre différents champs :

- l'apprentissage politique de droits, au travers de la participation ;
- l'apprentissage des savoir-faire, au travail :

- la capacité de s'organiser pour résoudre des problèmes collectifs ;
- l'apprentissage de contenu classiquement scolaire, mais sous d'autres formes et contenus ;
- l'éducation développée dans les médias ;
- l'apprentissage de la cohabitation avec le stress quotidien.

L'expression « éducation non-formelle » a longtemps désigné l'alphabétisation ou la transmission de connaissances que réalisait l'éducation populaire, mais aujourd'hui, on considère aussi qu'elle est gérée dans les processus de participation sociale, par l'action collective. Ainsi, pour Gohn (2001), le principal aspect de l'éducation non-formelle est que l'apprentissage se fait au travers des pratiques sociales, la connaissance est provient du vécu. Il y a une différence avec l'éducation informelle qu'Alfonso (1992) définit comme des espaces de possibilités éducatives au cours de la vie des individus, car l'intention de former est mise en avant (Gohn, 2001). Cet auteur considère que l'espace ouvert par l'éducation non-formelle est le plus propice à la création de nouvelles connaissances car la créativité humaine n'y est pas encadrée, juste stimulée.

De nombreux processus développés aujourd'hui affichent cette volonté d'*empowerment* des acteurs. Ils viennent s'ajouter au secteur de l'éducation populaire, qui par comparaison apparaît formelle, pour former les citoyens au travers de l'action citoyenne. Ce paradigme est notamment utilisé pour la constitution de nouvelles institutions, telles que les forums de développement rural. Un long processus d'apprentissage doit permettre aux acteurs de s'impliquer jusqu'à constituer un collectif à la représentation institutionnalisée (SDT/MDA, 2006).

Mise en place de réseaux d'échange

Les réseaux sont des lieux privilégiés d'éducation non-formelle et d'*empowerment*. Depuis une dizaine d'années, ces réseaux se multiplient. Forum de discussion, lieu pour mettre en commun des expériences différentes, réseau de gestion décentralisée de politiques publiques, les fonctions et objectifs de ces réseaux sont variés.

Deux exemples illustrent bien le développement de ces réseaux. Le premier est celui de l'ASA (Articulação para o Semi-Arido – Articulation pour le Semi-Aride), dont l'objectif est l'*empowerment* de paysans et autres acteurs du milieu rural à travers des actions concrètes (construction de citernes, création d'une banque de semences). L'ASA se décompose en unités par états. L'ASA-Paraíba était constituée en 2005 de plus de 350 organisations les plus diverses : mouvements syndicaux, universités, ONG, etc. Selon Duque et al, la pédagogie de l'ASA-Paraíba est basée sur quelques principes qui constituent des stratégies efficaces : renforcer l'auto-estime des paysans, en valorisant leurs propres pratiques ; s'assurer de leur

participation, en sachant les écouter, en les incitant à parler ; leur donner des informations et promouvoir un processus de formation à partir de leurs pratiques, encourager leurs organisations et leurs interventions politiques. Les instruments pédagogiques sont avant tout l'échange d'expériences, valorisant la figure du producteur-expérimentateur. Les représentants de l'ASA participent aussi à d'autres réseaux, comme le réseau ATER (Assistance Technique et Extension Rurale), ou groupes de travail qui réunissent gouvernements locaux et société civile dans l'élaboration de politiques publiques.

L'autre exemple intéressant est le RESAB (Réseau d'Education pour le Semi-Aride Brésilien). Son objectif est de placer l'école au service du développement durable et de contribuer à une vie digne dans le semi-aride. Il travaille à l'adaptation des contenus scolaires pour les territoires du Semi-aride. Presque tous les états du Nordeste prennent part à ce réseau, qui comprend non seulement des représentants la société civile mais aussi les gouvernements municipaux, les universités, des ONG.

Bien qu'ils ne remplacent pas les formations formelles, ces réseaux sont des lieux importants pour la formation non-formelle : c'est surtout par l'implication progressive des personnes dans des forums de décision que celles-ci prennent conscience de leurs droits et devoirs.

2.2.2 Educação do campo : un concept fédérateur

Bien que le paysage de l'éducation rurale soit actuellement relativement hétéroclite, différentes dynamiques de rapprochement entre les actions sont en train de se mettre en place. Notamment, beaucoup d'organisations, réseaux et acteurs se fédèrent autour du nouveau concept d'*educação do campo* pour penser le futur. Nous avons abordé ce concept brièvement en 2.1 pour montrer comment il se situait dans l'évolution de l'éducation rurale, nous allons maintenant développer ses principes et stratégies d'action.

Construction du mouvement par l'affirmation d'un nouveau paradigme

Le mouvement d'*educação do campo* descend tout droit des mobilisations syndicales des années 1980-1990, notamment celles du MST. Nous avons montré dans le 2.1 comment le développement de syndicats très organisés dans les années 1980 a permis à ces dernières de constituer leurs propres structures éducatives. Dans le cas du MST, la reconnaissance par l'Etat de sa structure éducative a mené en 1997 à la constitution du PRONERA (Programa Nacional d'Education pour la Réforme Agraire) pour les périmètres de réforme agraire. Dans cette lancée, les mouvements sociaux revendiquent d'étendre de tels programmes à tout le milieu rural. Une Conférence a donc été organisée sur le sujet en 1998 : c'est la première rencontre du « Mouvement pour l'*Educação do Campo* ».

L'expression *educação do campo* est choisie par opposition à l'éducation rurale classique, considérée comme relevant de l'agriculture capitaliste. Selon Caldart (2002 : 26), cette

expression regroupe « *educação no campo* » (dans le milieu rural) et « *educação do campo* » (du milieu rural). « No » (dans) : le peuple a le droit de recevoir l'éducation là où il habite ; « do » (du) : le peuple a le droit de penser sa propre éducation. Cette proposition se différencie donc de l'éducation « pour » le milieu rural. Kolling et al. (1999) soulignent que « do » veut incorporer un pluralisme d'idées et de conceptions pédagogiques, correspondant aux nécessités de chacun.

Dès ses débuts le mouvement a cherché à articuler des ONG et mouvements syndicaux à des institutions publiques : le MST, la CONTAG, la CNBB, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture), l'Université de Brasilia (UnB), le PRONERA, l'INCRA (Institut National de Colonisation et de Réforme Agraire), le Noyau d'Etudes Agraires et de Développement Rural (NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural). Une déclaration commune fut écrite et approuvée par tous les présents et par toutes les délégations régionales (premier carnet de l'*educação do campo*).

Partant des nombreuses lacunes du système actuel d'éducation rural, le mouvement propose de reconsidérer totalement les principes de base du système. Notamment, il revendique une universalité des droits à l'éducation tout en encourageant une différenciation correspondant à la diversité des réalités du pays (Silva, 2005). Différents textes sont publiés pour définir la philosophie commune, notamment au sein d'une collection de livres « *Educação do Campo* » (Arroyo et Fernandes, 1999; Benjamin et Caldart, 2000; Kolling et al., 1999; Kolling et al., 2002; Molina et Santos, 2004). Les principaux traits de l'*educação do campo* se résument ainsi (Caldart, 2002) :

- L'*educação do campo* est une lutte pour que tous ait droit à l'éducation : elle ne concerne pas seulement l'éducation scolaire, mais aussi l'alphabétisation, l'éducation pour jeunes et adultes, les formations professionnelles.
- Les bénéficiaires de l'*educação do campo* sont les acteurs du milieu rural.
- L'*educação do campo* est reliée aux luttes sociales du milieu rural, et se donne pour objectif d'aider à vivre en milieu rural (donc d'inverser la logique actuelle).
- L'*educação do campo* se fait par le dialogue entre ses différents sujets.
- L'*educação do campo* correspond à la construction d'un projet éducatif.
- L'*educação do campo* inclut la construction d'écoles en milieu rural, même si elle ne se limite pas à l'école.
- Les éducateurs sont des sujets de l'*educação do campo* : les éducateurs doivent être acteurs du milieu rural, et ne sont pas uniquement les professeurs, mais tous les participants du processus (parents, personnes de la communauté).

Ainsi, ce mouvement est plus qu'un lieu pour échanger des expériences : il veut vraiment poser des bases d'un nouveau paradigme d'action (Molina et Santos, 2004) . Cependant, tous sont lucides, l'action ne peut rester limitée aux mouvements impliqués. Selon Caldart (2002 : 27): « *Notre lutte se situe dans le champ des politiques publiques, car c'est la seule manière d'universaliser l'accès de tout le peuple à l'éducation.* »

Institutionnalisation en politique publique

Les « Orientations d'*Educação do Campo* » définies en 2002 ouvrent enfin le champ à l'action politique réclamée par les mouvements de la société civile. Elles recouvrent différents aspects:

- Proposition pédagogique et organisation du curriculum (art. 4° e 5°).
- Organisation du système d'enseignement et structure scolaire (art. 7°).
- Gestion participative de l'école et valeur des partenaires (art. 8° e 9°).
- Formation initiale et continue des professeurs (art. 12 e 13).
- Financement de l'éducation dans les écoles rurales (art. 14 e 15).

Les différents secrétariats au sein du Ministère de l'Education (MEC), sous une pression constante des mouvements sociaux, ont progressivement incorporé l'*educação do campo* dans leurs agendas politiques, créant des espaces de discussion pour que soient intégrées les différences du milieu rural. Le Ministère de l'Education a répondu à cette mobilisation par la création d'un nouveau secrétariat en 2004: le Secrétariat de l'Education Continue, de l'Alphabétisation et de la Diversité (SECAD) (Hage et Almeida, 2006). Outil d'application des Orientations, son objectif est de mettre en pratique une réelle politique d'éducation qui respecte la diversité culturelle du pays, à partir des différentes expériences d'éducation pour le développement déjà en place dans tout le pays. Ce secrétariat réunit de manière transversale, pour la première fois au sein du MEC, des thèmes comme l'éducation pour jeunes et pour adultes, l'*educação do campo*, l'éducation environnementale, l'éducation indigène, la diversité ethno-raciale. Le MEC considère que sa création marque ainsi une nouvelle phase dans la lutte contre les injustices existant dans le système scolaire du pays (Ministerio da Educação et Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005).

La stratégie d'action du SECAD a consisté en un premier temps à organiser des séminaires consultatifs dans les différents états du Brésil, où participaient les représentants d'institutions liées aux questions rurales et éducatives, pour répertorier les expériences existantes et élaborer des propositions pour la politique nationale. Entre 2004 et 2006, deux séminaires ont été organisés dans chaque état fédéré. Des « groupes exécutifs » se sont constitués dans les états, pour commencer à mieux divulguer au sein de chaque état les « Orientations d'*Educação do Campo* ».

La tendance la plus récente a été d'associer ensemble SECAD/MEC et SDT/MDA (Secrétariat du Développement Territorial), afin d'associer les réflexions commencées sur *educação do campo* et les réflexions menées dans les différents forums de développement territorial. Différentes actions de consultation et de formation ont été lancées en partenariat (SECAD, 2006).

Bilan : approfondir les actions concrètes

Damasceno (2004) constate que l'expérimentation de nouvelles pratiques éducatives résulte surtout d'un mouvement de généralisation et de transposition de pratiques déjà testées dans d'autres pays, comme dans le cas d'Ecoles Familiales Agricoles ou des Maisons Familiales Rurales inspirées du modèle français, mais la recherche brésilienne est peu présente sur ce sujet. Cependant, avec l'émergence du mouvement *Educação do Campo*, la recherche endosse progressivement un rôle actif pour contribuer au renouvellement des politiques d'éducation rurale.

Quel est l'impact du mouvement *educação do campo* aujourd'hui ? Il est encore tôt pour évaluer le résultat des discussions entreprises. De plus en plus d'expérimentations pratiques dans des écoles ont eu lieu, portées par des professeurs motivés. Quelques expériences pour adultes apparaissent. On est encore loin d'un modèle généralisé. Mais il est indéniable que la philosophie d'action s'est répandue. Des formations de professeurs sont financées par le MEC, qui a lancé un appel d'offre fin 2006 auprès des Universités déjà engagées dans des actions allant dans ce sens. Le mouvement semble donc bien lancé.

En attendant un bilan quantitatif des actions, Hage et Almeida (2006) font remarquer que cette nouvelle proposition fait émerger une force de mobilisation et un compromis collectif important. Les populations rurales ont été encouragées à assumer petit à petit leur rôle en tant que protagonistes de l'histoire, se reconnaissant en tant que sujet de droit et pas seulement comme utilisateurs de politiques publiques. Ce mouvement d'*educação do campo* inciterait donc ces populations à participer activement à des processus de prise de décision.

* * * * *

Depuis plus de 50 ans, l'éducation rurale est au Brésil le centre de nombreux débats : d'un côté, les partisans d'une modernisation de l'agriculture réclament des formations techniques pour que les populations rurales puissent être des ouvriers qualifiés ; de l'autre, les adeptes de la démocratisation sociale militent pour une éducation à la citoyenneté.

Depuis la fin de la dictature, les mouvements sociaux gagnent du poids politique, et avec l'arrivée au pouvoir de Lula, leurs propositions d'éducation ont été reprises par le gouvernement, qui soutient un programme d'*educação do campo*, où les populations rurales sont au centre de la démarche.

L'une des limites du mouvement d'*educação do campo* est que les processus d'éducation sont encore trop souvent centrés sur une échelle locale (communauté, municipalité). A l'heure où les territoires deviennent un élément important des politiques publiques brésiliennes, l'éducation pourrait apporter une contribution essentielle pour permettre la participation des acteurs dans la définition des politiques territoriales.

Quel type de proposition pédagogique pourrait former des acteurs à contribuer au développement territorial ? Leaders syndicaux et chercheurs ont lancé cette réflexion et ont décidé de lancer un réseau d'initiatives, l'Université Paysanne, pour expérimenter différentes propositions. L'UniCampo est l'une de ces initiatives : elle a construit progressivement un parcours de formation visant à former des acteurs à développer leurs projets et à s'insérer dans les politiques publiques. Nous développerons dans le chapitre suivant les choix effectués par cette formation et les questions que cela soulève.

Chapitre 3

L'UniCampo, une formation expérimentale

L'UniCampo est une formation pilote qui s'inscrit dans une ambition plus large : celle de créer une Université Paysanne du Brésil. Cette réflexion a commencé dès 2000, avant la réalisation de l'expérience de l'UniCampo de 2003 à 2006, et se poursuit aujourd'hui encore, alimentée par cette expérience.

Nous traitons dans le 3.1 l'émergence de l'idée d'Université Paysanne, la mise en place du projet UniCampo et les autres projets qui sont apparus à sa suite. Dans le 3.2 nous présentons les résultats de deux évaluations de ce projet et développons les questions empiriques qui se posent à partir de cette expérience de formation.

Si nous présentons cette expérience de manière aussi détaillée, c'est qu'il n'existe pas encore de registre systématisé. Un document de présentation a été réalisé à la fin du premier cycle de l'UniCampo (Caniello, Tonneau, Leal et Lima, 2003), de nombreux rapports ont été rédigés pendant l'expérience pour les différents bailleurs et quelques communications et articles ont permis de présenter l'expérience dans les cercles académiques. La publication d'un livre a été envisagée, mais celui-ci n'a pas encore été finalisé. Nous avons choisi de reprendre l'ensemble de ces documents, complété par l'observation d'une partie du processus et des différents entretiens que nous avons réalisés (voir *Chapitre 7. Méthodologie*), pour présenter dans ce chapitre les réflexions que cette expérience a suscité.

3.1 Une construction progressive

3.1.1 Premiers pas : constitution d'un réseau « Université Paysanne du Brésil »

C'est en 2000 que l'idée d'une Université Paysanne au Brésil a émergé, lors de rencontres internationales de syndicats agricoles, organisées par les réseaux RIAD (Red Inter Americana Agricultura y Democracia) et APM-Afrique (Agriculture Paysanne et Modernisation en Afrique) avec le CIRAD, autour du thème « *Les organisations paysannes et indigènes face aux défis de la mondialisation* » (Mercoiret *et al.*, 2000). Des syndicats agricoles d'Afrique ont présenté le projet d'Université Paysanne Africaine qui a suscité l'intérêt des représentants de la CONTAG (Confédération Nationale des Travailleurs de l'Agriculture, principal syndicat national brésilien des agriculteurs familiaux).

L'Université Paysanne Africaine – African Farmer Academy (UPAFA) est portée par le réseau Agriculture Paysanne et Modernisation (APM-Afrique) créé en 1995. Ce réseau regroupe des responsables d'organisations de différents pays d'Afrique francophone et anglophone, des membres d'ONG, des chercheurs, qui veulent contribuer à la promotion des exploitations familiales et de l'agriculture paysanne. Mobilisant des chercheurs du CIRAD et du CIEPAC (Centre International pour l'Education Permanente et l'Aménagement Concerté, une ONG française de développement), l'UPAFA propose aux organisations paysannes africaines des formations de divers types autour de questions de politique agricole (Mercoiret *et al.*, 2001a; Mercoiret *et al.*, 2001b). En 2001, un cycle international de formation par alternance a été mis en place pour 25 responsables d'organisations paysannes africaines de douze pays (Sénégal, Mali, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Niger, Tchad, Côte d'Ivoire, Guinée, Afrique du Sud, Zimbabwe, Tanzanie). D'autres formations ont ensuite été mises en place à un niveau national et régional, notamment au Sénégal.

Intéressée par le projet africain, la CONTAG a sollicité une intervention du CIRAD pour appuyer la mise en place d'une Université Paysanne au Brésil. Un spécialiste du CIRAD en « services d'appui » aux agriculteurs, Augusto Moreno, a été affecté au siège de la CONTAG en 2001, mais pour des raisons politiques et budgétaires, le projet n'a pas avancé. A partir de 2002, le CIRAD et deux institutions brésiliennes (l'Université Fédérale du Pernambuco et un projet de crédit rural du MDA financé par le FIDA, le Projet Dom Helder Camara) ont relayé les propositions de la CONTAG au niveau de deux régions où ils avaient des partenariats forts

avec des organisations locales : dans le Nordeste, dans les états de la Paraíba et du Pernambuco, et dans la région Sud, dans l'état du Paraná.

Dans le Nordeste, il était prévu de mobiliser des financements liés au projet Dom Helder Camara (MDA-FIDA) et au NEAD (Centre d'études agraires du MDA) à partir de début 2002, avec un appui pédagogique de l'UFPE Recife. Cependant, Aécio Gomes (UFPE et directeur du Projet Dom Helder Camara) et Maria Nazareth Wanderley (UFPE), invités à assurer la coordination pédagogique du projet pour le Nordeste, ont considéré que la situation n'était pas mûre, entre bailleurs de fonds et CONTAG (qui souhaitaient chacun assurer la paternité du projet) d'une part, et entre la CONTAG, les fédérations des états du Nordeste et les pôles syndicaux les plus actifs (Paraíba), d'autre part (Tonneau et al, 2003). Par ailleurs, à la fin de l'année 2002 se jouaient les élections présidentielles, bloquant politiquement le pays pendant les 6 mois précédant l'élection.

Fin 2002, un séminaire international a réunit de nombreuses institutions brésiliennes à l'Université Fédérale de Campina Grande pour discuter du thème "Sociétés et territoires du semi-aride brésilien : vers la durabilité". C'était juste après l'élection de Lula à la tête du pays et son mandat suscitait beaucoup d'espoir : *« L'ascension d'un gouvernement populaire dans une conjoncture où les mouvements sociaux avaient déjà conquis des espaces importants semblait favoriser la consolidation des politiques et des actions que ceux-ci proposaient depuis la fin du régime militaire. »* (Caniello, Tonneau, Leal et Lima, 2003). Au cours de ce séminaire, l'idée de l'Université Paysanne a été relancée et une réunion rassemblant une dizaine de personnes représentants différentes institutions (NEAD, UFPE, UFCG, MDA-SAF, CONDEA, AS-PTA, ASA, Syndicats paysans, CIRAD) a débouché sur la mise en place d'une « Commission Régionale » provisoire de six membres³⁶, chargée d'élaborer le projet d'une Université Paysanne dans le Nordeste. Augusto Moreno, l'expert du CIRAD basé à Brasilia devait faire le lien avec la CONTAG d'une part et avec les autres propositions régionales, dans le Sud, puis éventuellement en Amazonie.

³⁶ Présidente : Maria de Nazareth Wanderley (sociologue, Unicamp, UFPE)

Ghislaine Duque (sociologue, UFCG, ASA-PB, Patac)

Pablo Sidersky (socio-économiste, As-pta, ASA)

Marcio Caniello (anthropologue, UFCG)

Aécio Matos Gomes (psycho-sociologue, UFPE, Nead, ex directeur du Projet Dom Helder Camara)

Jean Philippe Tonneau (agronome, géographe, CIRAD)

Cette Commission s'est réunie pendant le premier semestre 2003 et en juin, elle a proposé une « charte » qui définissait les orientations pour l'« *Universidade Camponesa* » (Comite Executivo da UC, 2003)³⁷. La charte résume l'esprit et les principes (présents également dans l'Université Paysanne Africaine) pour fédérer les futurs projets de l'Université Paysanne au Brésil. Il s'agit de permettre à des projets indépendants d'émerger, fédérés autour d'idées communes : l'implication des organisations de producteurs dans le processus de formation ; une démarche de co-construction de savoirs adaptés à l'agriculture familiale et permettant un développement durable.

Les différentes actions de formation constitueraient un réseau commun garantissant des collaborations et un impact régional ou national. La Commission devait être chargée de promouvoir et d'accompagner les différentes expériences tout en garantissant le respect et l'application des éléments de la charte. La charte présente les justificatifs de la création d'une Université Paysanne au Brésil, les ambitions et défis du projet, puis définit ses objectifs, ses principes, sa pédagogie, et propose une organisation institutionnelle et une stratégie de mise en place, que nous avons résumé dans le Tableau 3.1 (page suivante).

L'idée des membres de la Commission était d'utiliser cette base dans un premier temps pour développer leurs projets dans la ligne de l'Université Paysanne, puis ensuite d'élargir le réseau au-delà de leur groupe. Plusieurs actions déjà programmées au Nordeste par les institutions de certains membres de la commission ont ainsi été promues dans le cadre de l'Université Paysanne au cours de l'année 2003. Dans la Paraíba, lors de la restitution d'une recherche en partenariat "Impact des politiques publiques sur les agriculteurs familiaux du Municipalité de Lagoa Seca-Paraíba " (Weid (von der) et al., 2003), les chercheurs ont essayé d'utiliser les principes de l'Université Paysanne pour aider les acteurs et décideurs locaux à s'appropriier les résultats de la recherche. Toujours dans la Paraíba, dans une zone où se construisait un barrage, deux sessions de formation ont été proposées à des responsables d'organisations de producteurs pour analyser les difficultés des négociations entre agriculteurs et services publics, en particulier autour du problème des indemnisations ou pour définir les perspectives de diversification qu'offrait le barrage (Tonneau, 2003).

³⁷ Précisons que le mot « camponês » (paysan) est connoté très péjorativement au Brésil, suite aux répressions des Ligas Camponesas par la dictature dans les années 1970. Utiliser ce mot constituait donc un choix fort de la part de la Commission.

Tableau 3.1. Présentation synthétique de la charte de l'Université Paysanne (Juin 2003)

Justificatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Dépassement de la « modernisation conservatrice » et reconnaissance de l'agriculture familiale • Mais inadaptation des politiques agricoles et rurales mises en place (PRONAF), exclusion des petits agriculteurs du Nordeste, notamment par le manque d'information et de connaissances • Distance entre institutions de développement et populations rurales, limitant l'échange et la co-construction de connaissances
Le Projet	<p>Stimuler le potentiel de réflexion, créativité, organisation et technique des acteurs ruraux</p> <p>Un mouvement pour promouvoir une véritable éducation pour le développement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser une réflexion sur les causes du sous-développement • Participer à la réflexion sur les projets collectifs, projets associatifs, projets de filière, projets municipaux, projets territoriaux • Accompagner l'expérimentation sociale par une formation technique et en gestion
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Développer le capital culturel des acteurs sociaux engagés dans l'agriculture familiale • Formation en technologies appropriées, gestion et stratégies d'organisation sociale • Promouvoir l'interaction participative entre les acteurs de l'agriculture familiale et la communauté technico-scientifique • Constituer un forum permanent de réflexion participative, interactive et critique sur le développement rural au Brésil et les politiques publiques • Permettre la diffusion de politiques publiques et d'actions tournées vers le développement du Semi-aride brésilien
Principes	<p>Favoriser le capital culturel et proposer une formation tournée vers les besoins et intérêts des acteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser un modèle de développement durable (amélioration du niveau de vie des populations, avec une prise en compte des générations à venir) • Reconnaître que les paysans sont porteurs d'une identité propre, définie par une culture (éthique) et un mode de vie (autonome) <p>Pour articuler ces deux principes, promouvoir une agriculture familiale agro-écologique, à faible consommation d'intrants et qui privilégie le travail. Ceci suppose des investissements importants en recherche appliquée et que les agriculteurs s'engagent dans des processus d'apprentissages individuels et collectifs</p>
Pédagogie	<p>Basée sur le concept de « gestion des connaissances » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrairement à des formes traditionnelles de transmission de connaissance, c'est le groupe qui est sujet de la construction des connaissances • Les savoirs techniques et scientifiques ne sont plus hégémoniques et doivent être articulés avec les savoirs locaux pour permettre un savoir approprié collectivement au sein du groupe • Progressivement, le groupe est amené à construire sa propre vision de la réalité, développer des capacités d'analyse critique, se constituer comme sujet social autonome • Cadre d'ouverture et de confiance mutuelle, où il est possible de se confronter sans risquer de rupture, le conflit ayant un statut constructif • Echange avec d'autres groupes pour permettre une « diffusion » des connaissances créées, tout en garantissant le respect de chaque groupe
Cadre institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Une entité ouverte sans « siège » déterminé, constituée autour des Instituts Fédéraux d'Enseignement Supérieur, mais avec un rôle des organisations représentant les agriculteurs familiaux • Réseau d'échange qui doit garantir la liberté et la flexibilité de chaque initiative locale • Pour encourager le respect des principes de la charte, un label « Université Paysanne » pourra être accordé aux actions éducatives
Stratégie de mise en place	<p>Réalisation de projets pilotes, pour montrer le projet à la société et aux partenaires potentiels, définissant au préalable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les partenaires : pour participer à l'orientation du processus ou sélectionner les étudiants • Définition des cours, de la méthode, du système d'application, des critères d'évaluation • Profil des participants : niveau requis, type de personne visée (agriculteurs, leaders, techniciens) • Choix du lieu • Budget et financements

Enfin, dans l'Etat du Pernambuco, dans les périmètres irrigués de Petrolina, une formation a réuni pendant une semaine des agriculteurs, des techniciens et des administrateurs pour tester des instruments d'aide à la décision (Chohin et al., 2003).

Cependant, ces formations ont été ponctuelles (quelques jours) et n'ont pas fait l'objet d'un suivi ultérieur (par rapport à leur impact). Elles s'inscrivaient dans la ligne pédagogique de l'Université Paysanne, mais ont peu contribué à la réflexion engagée et à la mise en place d'un projet nouveau.

3.1.2 UniCampo : un projet pilote qui s'est renforcé

Mise en place du projet

C'est au sein de l'UFCG qu'a pu se constituer la première expérience, structurée dès le départ pour constituer une Université Paysanne. Plusieurs professeurs de l'UFCG, membres de la Commission « Universidade Camponesa », cherchaient une occasion de mettre en place un projet. Lors d'un diagnostic des dynamiques sociales dans le territoire du Cariri (Paraíba) réalisé pour vérifier la viabilité de l'implantation du Projet de crédit rural Dom Helder Camara dans ce territoire (Caniello, 2001), deux enseignants chercheurs de l'équipe « Agriculture Familiale » de l'UFCG (Marcio Caniello et Ghislaine Duque) ont rencontré des leaders syndicaux du Cariri. Ceux-ci étaient demandeurs d'une formation technique pour leurs membres et se sont montrés très intéressés par le projet d'Université Paysanne. En juin 2003, ces professeurs de l'UFCG ont proposé à la Commission de l'Université Paysanne Brésilienne de mettre en place un cycle expérimental dans ce territoire considéré comme l'une des régions les plus défavorisées et marginalisées du Nordeste. Jean-Philippe Tonneau, chercheur CIRAD qui était alors professeur visitant à l'UFCG et membre de la Commission, s'est joint à eux, mobilisant un budget du MAE (Ministère des Affaires Etrangères français) qui devait être alloué au projet national d'Université Paysanne et qui n'avait pas encore été mobilisé.

Pour pouvoir profiter de ce budget, il fallait mettre en place une formation avant la fin de l'année 2003. La première réunion formelle avec les acteurs du Cariri pour décider du projet a eu lieu en juin et la formation a commencé fin septembre. Les initiateurs ont essayé de réduire au maximum les mesures administratives afin d'éviter la bureaucratie, notoire dans les universités brésiliennes. Notamment, ils n'ont pas lancé de consultation large pour constituer

l'équipe pédagogique et ont directement invité des personnes ressource qui pouvaient contribuer au processus. Cette pratique devait leur attirer par la suite des reproches au sein de l'UFCG, mais elle a assuré l'efficacité nécessaire à la mise en place rapide du projet.

Pour contribuer au noyau dur de l'équipe pédagogique, les trois initiateurs ont invité deux autres enseignants de l'UFCG à les rejoindre: Fernanda Leal, psychologue et pédagogue et Josafa de Oros, artiste plastique. Une réunion a été organisée à Sumé (une des principales municipalités du Cariri de la Paraíba, qui a une position centrale) avec les syndicats paysans et les partenaires locaux. Il s'agissait de personnes avec lesquelles Marcio Caniello et Ghislaine Duque avaient été en contact lors du diagnostic : le représentant de la CUT-Cariri, Luis Silva (président du STR de São Joao do Umbuzeiro); la directrice de l'école agro-technique de Sumé, Severina Bezerra Duarte ; le président d'une ONG locale, CCEPASA (Centro Caririzense de Educação, Pesquisa e Assessoria Socio-Ambiental), Francisco de Assis Batista, professeur d'économie à l'UEPB (Université d'Etat de la Paraíba) ; le président du Forum d'éducation du Cariri, Jorge Pereira de Almeida ; un technicien de l'antenne locale du Dom Helder Camara, nouvellement installée, Fabio José Souza. Ces personnes ont été invitées à constituer le Conseil d'Orientation de la nouvelle formation, nommée UniCampo (abréviation de Universidade Camponesa).

Ces divers partenaires du territoire du Cariri, très motivés par cette proposition différenciée, se sont aussitôt mobilisés pour permettre au projet d'aboutir rapidement. L'école agro-technique de Sumé a proposé d'accueillir la formation *in loco*, les vendredis après-midi et samedis, ses locaux étant libres. Cette solution convenait à l'option de formation par alternance pour permettre aux étudiants de travailler normalement durant la semaine. Les acteurs locaux se sont également engagés à sélectionner rapidement une trentaine de candidats (un à deux par municipalité). La priorité devait être donnée aux jeunes agriculteurs, fils ou filles d'agriculteurs familiaux souhaitant rester dans la région ou motivés par un projet dans leur communauté. A partir de ces critères, les membres du Conseil ont invité personnellement quelques jeunes qu'ils connaissaient et qui s'impliquait dans leurs communautés. Certains ont diffusé des messages à la radio locale. Les intéressés ont été rassemblés et un processus de sélection a été réalisé, avec une épreuve écrite.

Fort de cet appui local, l'équipe pédagogique a rédigé un projet à proposer au Ministère de l'Education en utilisant le cadre institutionnel de l'UFCG. Il s'agissait d'un cours d'extension universitaire, dans le cadre du mandat de vulgarisation de l'UFCG, sur un campus dit

« avancé ou décentralisé » dans un établissement local d'enseignement fondamental (Tonneau et Sabourin, 2004). Le projet reprenait dans les grandes lignes la charte de l'Université Paysanne, avec quelques ajouts et modifications. La justification insistait sur le fait que l'enseignement universitaire est particulièrement peu accessible aux jeunes ruraux et que l'Université doit savoir se démocratiser. Dans les principes, au delà des enjeux du développement durable et de l'identité paysanne, le projet soulignait l'importance de l'engagement des acteurs dans des processus d'action collective. Deux objectifs supplémentaires ont été proposés : stimuler et appuyer des projets de développement local durable, donc aller au-delà de la simple acquisition de capacités et prendre en compte les capacités artistiques et culturelles, élément innovateur pour une formation d'agriculteurs (Caniello, Tonneau, Leal et Lima, 2003).

Pour la proposition pédagogique, l'équipe de la formation s'est appuyée sur la méthode « Problem-Based Learning » (UEL, 1997) fondée sur les enseignements de P. Freire, autour de sept questions destinée à orienter le processus pédagogique. Ces questions devaient conduire les étudiants à s'interroger sur leur réalité et à développer leur propre projet par rapport à cette réalité : Qui sommes-nous ? Quelles sont nos ressources ? Quels sont nos systèmes de production (comment utilisons-nous ces ressources) ? Comment améliorer les choses (mieux utiliser le potentiel offert par ces ressources) ? Quels sont nos projets ? Comment nous organiser pour les mettre en œuvre ? Comment les gérer ?

Le Ministère de l'Education a approuvé la mise en place du projet, mais ne l'a pas financé. La formation a donc débuté avec l'appui financier du CIRAD³⁸, de l'UFCG et du Projet Dom Helder Camara, ainsi que la préfecture de Sumé qui assura l'hébergement des formateurs.

Un premier cycle expérimental

La formation a commencé le 27 septembre 2003, par une cérémonie d'ouverture officielle en présence du recteur de l'UFCG. 25 étudiants³⁹ étaient présents, attendant de voir ce qu'allait être cette « Université Paysanne » sur laquelle on leur avait dit très peu de choses.

³⁸ Le Ministère des Affaires Etrangères (MAE) français avait libéré en 2003 un financement pour un projet global d'Université Paysanne pour le Brésil.

³⁹ L'équipe pédagogique de l'UniCampo a choisi d'utiliser les termes *educando/educador* pour insister sur le côté participatif de l'éducation et le dépassement des barrières professeur-élèves. Cette terminologie vient des courants pédagogiques dans la lignée de Paulo Freire (Freire, 1996). Nous utiliserons les termes de formateur et d'étudiant, même s'il serait peut-être plus juste de reprendre ceux d'éducant/éducateur.

Les trois initiateurs du projet partagèrent la formation en trois modules de trois week-ends chacun. Marcio Caniello, anthropologue, a commencé avec les sciences humaines traitant de l'histoire de la région, en particulier des peuples indiens du Cariri (Cariri est le nom d'un peuple indien) et de l'évolution de l'identité paysanne face au capitalisme. Jean-Philippe Tonneau, agronome et géographe, a enchaîné avec une formation sur les systèmes techniques agricoles. Il était accompagné d'un doctorant d'agronomie, Alexandre de Araujo, qui débutait une thèse sur les systèmes de production et la désertification. Ils ont engagé des discussions sur la production agricole et l'élevage, conduisant les étudiants à réfléchir sur la manière d'organiser une exploitation en combinant différents ateliers de production et en intégrant la dimension de la pluriactivité. Les étudiants ont réalisé un zonage agro-écologique du Cariri et une typologie des systèmes de production agricole de la région, découvrant en discutant entre eux les différences au sein du territoire. Le troisième module « formation sociale » a été assuré par Ghislaine Duqué, sociologue engagée depuis plus de trente ans auprès des mouvements sociaux ruraux dans la Paraíba. Elle a construit son intervention autour de la discussion de la relation dominé/dominant dans le Nordeste et des formes d'action collective qui ont surgi face à cette domination. Elle a organisé une visite de terrain auprès d'agriculteurs familiaux du Cariri avec lesquels elle travaillait déjà, permettant aux étudiants de découvrir des techniques alternatives comme le barrage souterrain⁴⁰.

Fernanda Leal assurait la coordination pédagogique, veillant aux liens entre les différents modules et réalisant des bilans avec les étudiants à la fin de chaque module. Enfin, Josafa de Oros a animé pendant chaque week-end un atelier "artistique" autour de la littérature populaire *de cordel* (poésie traditionnelle du Nordeste, proche des ballades des troubadours) incluant linogravure et confection de papier recyclé. Il a invité un poète régional pour aider les étudiants à rédiger un *cordel* présentant l'expérience de l'UniCampo.

Le dernier week-end était réservé au bilan de l'expérience avec une présentation publique par les étudiants de leurs apprentissages « à la société locale ». Les formateurs insistèrent sur cette restitution, poussant les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes lors de la cérémonie officielle de clôture. Il en ressortit surtout combien la vision que les étudiants avaient de leur territoire avait été modifiée. Les témoignages furent émouvants, touchant l'assemblée présente : « *Si je devais mourir et naître dix fois, dix fois je voudrais naître dans le Cariri* ».

⁴⁰ Le barrage souterrain est une technique qui consiste à enterrer une bâche en profondeur, pour retenir l'eau de pluie dans le sol, et prolonger la période de culture.

Les formateurs ne s'étaient pas attendus à un tel succès après seulement trois mois. De leur côté, les étudiants avaient l'impression d'avoir tout juste commencé à découvrir ce qu'ils pouvaient apprendre et avaient « soif » de beaucoup plus.

Les étudiants se sont alors organisés en une association (Associação dos Alunos da UniCampo : AAUC) afin de faire pression collectivement pour que la formation continue. Les formateurs sentaient bien qu'ils ne pouvaient pas s'arrêter là, au risque de n'être qu'une « de ces expériences qui arrive et qui repart ». L'UFCG tenta de trouver un financement auprès du Ministère de l'Education, mais à cause de la bureaucratie, ce projet n'a pas abouti, malgré l'avis favorable du Ministre Cristovam Buarque. Finalement le Projet Dom Helder Camara estima que cette expérience pouvait faire partie de son mandat d'expérimentation de politiques publiques pour la région semi-aride et décida de continuer à financer le projet.

Un deuxième cycle pour approfondir

En février 2004, une réunion du Conseil d'Orientation élargi aux représentants des anciens étudiants décida de continuer la formation. Le PDHC demanda que soient intégrés de nouveaux étudiants, issus des périmètres de réforme agraire de la région où il intervenait. Un processus rigoureux de sélection a été réalisé, avec une première épreuve écrite, où il était demandé au candidat ses motivations pour suivre la formation, puis une épreuve orale devant un jury composé des formateurs et de représentants du PDHC. 15 personnes ont été sélectionnées, s'ajoutant aux 20 étudiants qui restaient de la première promotion. Des 25 étudiants de la première promotion, 2 étaient partis suivre des études de vétérinaire et d'agronome, 3 avaient abandonné, sans doute car ils avaient été sélectionnés par indication « politique » et ne se reconnaissaient pas dans la proposition « hors normes » de l'UniCampo.

Pour ce second cycle, les étudiants demandèrent à mieux découvrir le territoire, en sortant plus souvent de la salle de classe. L'équipe pédagogique proposa donc un premier module d'approfondissement de ce qui avait été abordé au premier cycle, pour intégrer les nouveaux arrivants, puis un second module de terrain pour observer et comprendre la situation en vue de proposer des solutions potentielles au moyen de projets locaux spécifiques.

Pour orienter les projets, des thèmes concrets furent identifiés à partir de l'évaluation du premier cycle. La division « formation humaine / technique / sociale » a été supprimée, au profit d'une organisation thématique. Les aspects techniques ont été divisés entre systèmes de production et ressources naturelles, pour mettre en avant l'importance de la gestion des

ressources. Les disciplines humaines et sociales ont été associées et appliquées à la problématique de la réforme agraire. Les ateliers artistiques et culturels ayant constitué un aspect important du premier cycle, la culture devint un élément à part entière de la formation. Il était également important de présenter et discuter de la proposition éducative de l'UniCampo avec les étudiants. Ainsi, 5 thèmes se dégagèrent : Ressources naturelles, Systèmes productifs, Education, Culture, Réforme Agraire. Chaque week-end, un thème différent a été abordé au travers de discussions et d'activités interactives (comme du théâtre). Pour orienter le module, trois activités ont été conduites tout au long des 6 week-ends : des cours d'anthropologie sur l'histoire des peuples du Cariri et l'identité paysanne, un atelier de méthodologie de projets, et la création d'un Jeu du Cariri.

Le Jeu du Cariri, dont l'idée avait émergé durant le premier cycle, a permis d'intégrer différents aspects de la formation. Ce jeu est similaire à un « trivial poursuit » territorial : chaque pion (une petite sculpture en bois typique de la région) se déplace sur une carte du Cariri et le joueur doit gagner des graines en répondant juste à des questions. Avec ces graines, il peut ensuite investir pour se constituer une exploitation agricole durable. Chaque semaine, les étudiants devaient rédiger des questions à propos du thème traité, pour constituer un lot de cartes-question. Des discussions étaient aussi organisées pour choisir les types d'investissements à proposer ou pour déterminer des cartes « chance-malchance » destinées à confronter les joueurs aux aléas (difficultés et opportunités) du contexte régional pour un agriculteur.

L'atelier de méthodologie de projet constituait l'épine dorsale du second cycle et son objectif était de conduire les étudiants à définir les projets qu'ils voulaient entreprendre. En fonction de leurs projets, les étudiants ont été répartis en 5 groupes de recherche (suivant les 5 thèmes abordés). Le groupe sur les ressources naturelles, animé par Daniel Duarte, professeur d'agronomie de l'UFCG, né à Sumé, a étudié la biodiversité de la Caatinga, la forêt sèche locale. Le groupe sur les systèmes de production agricoles, animé par Jean-Philippe Tonneau, a visité différentes exploitations puis a suivi une formation à divers ateliers de production (élevage de volailles, porcins, caprins, poissons, abeilles, transformation du lait). En septembre 2004, ce groupe a reproduit cette formation pour les autres étudiants. Le groupe sur l'éducation, animé par Fernanda Leal, a défini les orientations importantes pour un cours universitaire dans la ligne de l'Université Paysanne. Il a également réalisé une petite recherche annexe sur les méthodes utilisées par les instituteurs de la zone rurale. Le groupe

sur le patrimoine culturel, animé par Josafa de Oros, a recensé les potentialités culturelles et touristiques de la région (paysage, peintures rupestres, architecture, légendes). Le groupe sur la réforme agraire, organisé par Marcio Caniello et Ghislaine Duqué, a réalisé des enquêtes pour examiner la mise en œuvre de la réforme dans plusieurs périmètres du Cariri.

Ce deuxième module consacré à la recherche a fonctionné de Juin à Septembre 2004, un week-end sur deux. Les étudiants ont découvert comment construire eux-mêmes des savoirs sur leur territoire. Les résultats, souvent originaux, de ces recherches furent présentés à l'ensemble des participants de la formation lors de séances de restitution en novembre 2004. Certains résultats ont donné lieu à des publications scientifiques, notamment ceux du groupe sur la gestion de la forêt sèche et sur la réforme agraire (Caniello et Duqué, 2005; Duqué et Caniello, 2005). Cependant, après avoir découvert de manière approfondie la réalité de leur territoire, les étudiants souhaitaient d'autant plus vivement élaborer et mettre en place des projets. Le financement d'un troisième cycle fut donc obtenu auprès du Projet Dom Helder Camara, en spécifiant qu'il s'agissait vraiment de finaliser la formation.

Pendant ce second cycle, le Conseil d'Orientation n'a pas été convoqué, ni par la suite. Mis en place au départ pour sélectionner les étudiants, orienter la stratégie et la pédagogie de la formation, ce conseil avait été progressivement cantonné à des aspects pratiques. Une fois ces aspects pratiques réglés, il ne lui restait plus de fonction. Pour ce qui est des attentes vis-à-vis des cours, les formateurs consultaient directement les étudiants. Ainsi, le Conseil tomba dans l'oubli.

Un troisième cycle pour lancer les étudiants

Le troisième cycle s'est rapproché d'une formation classique, car il combinait cours de méthodologie de projet et disciplines d'appui, notamment lecture et écriture du portugais et comptabilité. Ce sont les étudiants qui ont demandé à avoir ces cours, conscients de leurs lacunes. D'autres disciplines d'appui, moins classiques, avaient également été demandées : photographie et gestion de conflits.

Toutes ces disciplines étaient orientées par la définition des projets eux-mêmes, les différenciant de cours scolaires classiques. Les étudiants devaient définir des projets individuels ou de petits projets collectifs. Des projets collectifs plus importants ont aussi été discutés au sein du groupe de formation. Un projet d'Education à l'environnement, conjuguant les réflexions des groupes de recherche « éducation » et « ressources naturelles »,

a été soumis au Ministère de l'Education. Un projet d'éco-tourisme était destiné à accueillir des touristes dans un périmètre de réforme agraire et à leur faire découvrir la région. Ce projet a conduit à l'organisation d'un week-end de trois jours, en juin 2005 pour la fête de la Saint-Jean : une dizaine de touristes (dont deux responsables du PDHC de Recife avec leurs familles) ont été accueillis dans la maison de maître d'une ancienne propriété, aujourd'hui gérée par une communauté de réforme agraire. Ils ont pu faire du canoë, des balades à cheval, découvrir les petits projets d'agriculture mis en place par l'association des femmes, assister à des soirées de danse et de contes. Les étudiants étaient chargés de l'organisation et de réaliser un bilan comptable équilibré à la fin du week-end.

Seulement une dizaine d'étudiants (sur 33) ont accepté de présenter des projets individuels, les autres ayant peur de s'engager. Chaque projet a été discuté collectivement, pour débattre de sa viabilité et de la durabilité. Par exemple, deux étudiants qui avaient suivi auparavant des études de technicien agricole ont eu envie de monter un élevage industriel de poules. Le reste du groupe a trouvé ce projet inapproprié, et après des débats sur le sens d'un tel projet, ces étudiants ont choisi d'accompagner un autre étudiant pour la mise en place d'un petit projet basé sur des poules rustiques, au travers d'une aide technique. D'ailleurs, pour tous les projets, deux « techniciens » d'appui, choisis parmi les étudiants en fonction de leurs compétences, étaient désignés pour accompagner l'installation pendant les premiers mois. Le financement des projets était assuré par un crédit, à rembourser progressivement après une échéance déterminée collectivement (différente selon qu'il s'agissait d'un élevage de poules ou d'un élevage de chèvres par exemple). Ces remboursements devaient constituer un fonds de microcrédit qui permettrait de lancer de nouveaux projets. Les projets ont débuté en septembre 2005 : un élevage de poules, un élevage de porcs, un élevage de chèvres, trois projets d'apiculture, deux projets collectifs de jardins potagers avec des femmes. L'association des étudiants avait également mis en place un projet collectif d'ensilage dans une communauté dès mai 2005 (pour fournir du fourrage aux animaux à la saison sèche).

Présentation de l'expérience

En trois ans, les étudiants de l'UniCampo auront suivi une formation de plus de 1000h, construite progressivement, mais toujours selon les principes définis au départ, notamment autour des 7 questions-clé. Le Tableau 3.2 présente de manière synthétique l'ensemble des cours réalisés.

Tableau 3.2. Organisation des cours de l'UniCampo (contenu et durée)

Période 1 (Sept 2003-Dec 2003) 120 heures	Période 2 (Mai 2004-Dec 2004) 360 heures	Période 3 (Mar 2005-Dec 2005) 540 heures
Sensibilisation Qui sommes-nous? Quelles sont nos ressources?	Formation-recherche Comment utilisons-nous nos ressources? Comment pouvons-nous mieux les utiliser?	Concevoir son projet Quel est notre projet? Comment mettre en place ce projet? Comment gérer ce projet?
Socio-anthropologie: 30h archéologie, histoire du Cariri, identité paysanne	Bases théoriques (sociologie, écologie, pédagogie, etc.) et méthodologie de recherche 120h	Méthodologie de projet: 150h conception de projets individuels et collectifs
Organisation politique: 30h histoire de la domination, action collective	Recherche de terrain (5 groupes): 120h Utilisation des ressources naturelles	Outils: ateliers d'écriture, photographie, gestion de conflits 120h
Technologies appropriées: 30h typologie des systèmes de production du territoire, technologies adaptées au semi-aride	Systèmes de production alternatifs Education pour le développement Production culturelle Systèmes sociaux de la réforme agraire	Mise en place des projets individuel et collectif (poulailler, porcs, apiculture, maraîchage, ensilage) 240h
Ateliers arts plastique: 30h poésie de cordel, papier recyclé, linogravure	Discussion et présentation des résultats aux communautés rurales 120h	Forum Final: présentation aux partenaires, société civile et élus politiques 30h

En Janvier 2006, un grand séminaire a eu lieu à l'UFCG pour présenter l'expérience complète de l'UniCampo : « Forum Université Paysanne : Actions, Répercussions et Perspectives ». L'objectif était de réaliser une cérémonie de remise des diplômes et d'engager des discussions sur les possibilités de « réplique » avec des partenaires potentiels. De nombreuses institutions ont été invitées : des représentants des ministères : MDA (SDT, SRA), MEC ; des représentants d'institutions gouvernementales régionales : PDHC, INCRA, PRONAF, SEBRAE; des syndicats paysans : CONTAG, FETAG, MST; des ONG : CCEPASA, PEASA, ASA ; l'EMBRAPA, institut de recherche agronomique ; les maires de municipalités du Cariri et leur association AMCAP ; le Forum du territoire et le Forum de la réforme agraire ; des représentants des banques et les personnes intéressées de l' UFCG. Cependant, l'assemblée était relativement réduite (sans doute car c'était la fin de la période de congés, peut-être aussi car les invitations avaient été envoyées assez tardivement) avec notamment très peu de présence des acteurs du territoire du Cariri. Même une dizaine d'étudiants n'étaient pas présents, la distance ou d'autres obligations les ayant empêchés de venir.

L'équipe pédagogique a présenté sa vision a posteriori du processus UniCampo, qualifiant le premier cycle de « sensibilisation », le deuxième de « formation par la recherche » et le troisième « de la recherche vers l'action ». Elle a notamment mis en avant l'importance de la

démarche pédagogique, qui avait permis aux étudiants d'« apprendre à apprendre », « reconnaître pour se connaître », aux travers de méthodes fondées sur la problématisation, la connaissance du contexte et la mise en pratique (Caniello et Tonneau, 2006). A partir de cette « systématisation » du processus, un parcours pédagogique consolidé a été proposé comme base de possibles « répliques ». Les institutions invitées ont participé à la discussion sur la réplique, mais aucun n'engagement n'a été pris.

La continuation de l'expérience dans le Cariri a aussi été discutée. L'association des étudiants a présenté un projet pour constituer une coopérative de techniciens et une coopérative de microcrédit. Ces projets avaient été évoqués pendant la formation à la fin de l'année 2005, mais ils étaient surtout poussés par les formateurs et les étudiants ne se les étaient pas encore vraiment appropriés. Par contre, des représentants d'institutions du territoire, notamment la coordinatrice et l'animatrice du Forum du territoire⁴¹ ont vivement encouragé l'association des étudiants à se joindre au Forum pour participer aux discussions sur les projets à mettre en place dans le territoire. L'UniCampo avait déjà gagné le droit d'avoir un représentant dans ce Forum, mais la place donnée à l'AAUC marquait la reconnaissance des étudiants au sein du territoire.

3.1.3 Vers une « répli-crédation » ?

Bien que quelques autres expériences aient surgi au sein de l'initiative d'Université Paysanne, l'UniCampo est la seule qui a été vraiment reconnue comme telle, devenant de fait cette Université Paysanne au Brésil. L'UFCEG a très bien su médiatiser cette expérience au niveau national où elle est connue comme l'Université Paysanne et non pas comme le « projet UniCampo ». La CONTAG salua cette expérience dans son journal national et invita Marcio Caniello à donner une formation ponctuelle pour des représentants régionaux des FETAG. Mais au-delà de l'expérience régionale d'UniCampo, qu'allait devenir l'Université Paysanne du Brésil ?

Entre temps, la Commission qui avait écrit la charte de l'Université Paysanne s'était désagrégée et seuls les partenaires de l'UniCampo envisageaient d'autres expériences (UFCEG, PDHC, CIRAD, AAUC). Bien que les partenaires aient continué à discuter de projets

⁴¹ Le Forum du territoire est le Collège de Développement Territorial (CODETER), promu par le SDT-MDA. Dans chaque territoire, un animateur est chargé de rassembler les acteurs du territoire autour de projets. Un coordinateur, au niveau de l'état, supervise le processus de tous les territoires de l'état.

communs de « répli-crétation »⁴², chacun avait ses propres objectifs et contraintes. Les différents partenaires développèrent donc différentes stratégies indépendamment les uns des autres pour promouvoir ces objectifs.

Ces différentes stratégies, que nous allons détailler dans la suite de cette partie, ont été mise en place progressivement, déjà pendant le projet UniCampo. Dès la mise en place du deuxième cycle de l'UniCampo début 2004, le PDHC a envisagé d'initier des formations similaires dans d'autres territoires du Nordeste et a structuré un projet dans ce sens, bien qu'il ne se soit pas encore concrétisé. Le CIRAD a lancé une autre formation courant 2004 dans un territoire proche de Petrolina-PE, en partenariat avec l'EMBRAPA Semi-Aride. L'UFCG de son côté s'est focalisée sur l'installation de divers « campus décentralisés » dans différents territoires de la Paraíba, espérant ensuite institutionnaliser des Universités Paysannes sur ces campus. Enfin, l'association des étudiants s'associa progressivement à une ONG d'un territoire voisin, et ensemble, ils mirent en place des formations très similaires à l'UniCampo pour des jeunes (15-20 ans) du Cariri.

Toutes ces initiatives se sont construites de manière autonome, avec des changements d'orientation par rapport au projet UniCampo, révélant des objectifs et des choix qui n'avaient pas été explicités lors du projet UniCampo. Même s'il n'y a pas eu de conflit ouvert, certains projets réalisés ont été ressentis en partie par les autres comme la violation du partenariat mis en place pour l'UniCampo. Les différents partenaires sont tout de même restés en contact entre eux pour mener une réflexion de fond sur la manière de « répliquer » l'Université Paysanne. Cette réflexion conjointe a donné lieu à la création d'une Fondation Université Paysanne en Octobre 2007, qui a vocation à fournir un cadre légal pour le développement d'une Université Paysanne au Brésil (en reprenant les éléments définis dans la charte de l'Université Paysanne).

Ces différentes propositions de « répli-crétation » témoignent des différentes manières dont est considéré le projet UniCampo et permettent par comparaison de révéler différentes facettes de ce premier projet.

⁴² Il était évident que l'expérience UniCampo ne pouvait pas être répétée à l'identique. Le mot « réplique » qui a été utilisé pour parler des suites de l'UniCampo a toujours été entendu comme une « adaptation ». Un néologisme a aussi été proposé : il fallait répliquer en créant, donc « répli-créter ».

La promesse du Projet Dom Helder Camara

Le projet Dom Helder Camara (MDA-SDT) était impliqué depuis le début dans la réflexion sur l'Université Paysanne, au travers du directeur exécutif du PDHC, Aecio Gomes. Cependant, avec le changement de gouvernement en 2002, il a démissionné et a été remplacé par Espedito Rufino, un ancien syndicaliste agricole (ex assesseur de la CONTAG), déjà impliqué dans les discussions sur l'Université Paysanne à Brasilia. Ce n'est donc que pendant le premier cycle de 2003 que le Projet Dom Helder Camara se rapprocha à nouveau de l'Université Paysanne. Il était alors envisagé de mettre en place cette formation dans trois autres territoires du Nordeste, sans donner d'échéance.

Courant 2005, le PDHC commença à négocier un projet auprès du FIDA, le Projet Sertão⁴³. Projet de lutte contre la désertification, à l'origine, il avait été conçu comme un projet de sensibilisation et de vulgarisation de solutions techniques de conservation des eaux et des sols, de mise en défens de la végétation de forêt sèche (Caatinga). L'étude de faisabilité, à la quelle avait participé Jean Philippe Tonneau (CIRAD), opta pour une option plus ambitieuse d'éducation au développement et à l'environnement couplée à une expérimentation de nouvelles techniques de gestion des ressources. Le besoin en animateurs et formateurs dans les communautés était important. On avança l'idée que l'Université Paysanne pourrait former ces animateurs. Lors du Forum final de l'Université Paysanne, les responsables du PDHC annoncèrent qu'ils comptaient financer 6 « répliques » d'Université Paysanne dans le cadre du Projet Sertão. Cependant, la mise en place du Projet Sertão a traîné en longueur et la réplique n'est toujours pas initiée. Ce n'est qu'un des avatars de la bureaucratie brésilienne. Malgré ces difficultés, la réflexion sur les conditions de cette réplique a avancé. En Avril 2007, une réunion a été organisée pour discuter concrètement de la manière de mettre en place les Universités Paysannes dans les 6 territoires prévus. Le PDHC devait identifier un partenaire privilégié dans chaque territoire (une université si possible), et l'UFCG et le CIRAD seraient chargés de présenter l'expérience UniCampo. Un Conseil d'Orientation serait ensuite créé dans chaque territoire, rassemblant les organisations voulant participer au projet. Puis des formateurs seraient choisis et formés (notamment par le CIRAD et l'UFCG) pour commencer dès septembre 2007 les nouvelles formations.

⁴³ <http://www.projetodomhelder.gov.br/>

A l'heure actuelle, en novembre 2008, aucune formation n'a encore commencé. Le processus a été lancé dans trois territoires (dans le Cariri et dans un territoire du Ceara et un du Pernambuco) pour identifier les organisations intéressées pour y participer. Le Projet Dom Helder Camara a embauché 6 cadres pour mettre en œuvre le Projet Sertão, dont un responsable pédagogique à plein temps pour la mise en place des formations dans les territoires. Ce projet fonctionne de manière indépendante selon la logique bureaucratique des ministères brésiliens et des organismes internationaux en multipliant les consultations, mais en faisant chaque fois moins appel au CIRAD et à l'UFCG. Les orientations prises ciblent la formation sur une action strictement opérationnelle, pour former des agriculteurs à de bonnes pratiques agricoles, qui n'accentuent pas la désertification, et pour leur permettre de diffuser ces pratiques dans leurs communautés. Il est encore trop tôt pour dire si les aspects plus larges abordés à l'UniCampo seront utilisés ou non, remettant complètement en cause l'originalité proposée par la formation pour permettre la co-construction et l'appropriation des savoirs par les acteurs.

Essai dans un autre contexte : Formation d'Agents de Développement

Début 2004, alors que le deuxième cycle de l'UniCampo était programmé, Jean-Philippe Tonneau a réalisé avec l'EMBRAPA un diagnostic dans une zone marginalisée située près de Petrolina, pour analyser la manière dont le Fome Zero (le programme Faim Zéro) pouvait être mis en place. Le projet était financé par la FAO. Il prévoyait deux axes d'activités. Le premier, dit "politique", avait pour objet l'institutionnalisation, au travers de forum, de dispositifs territoriaux. Le diagnostic montrait la nécessité d'un espace de dialogue, sous la forme d'un forum social, qui permettrait à la population locale de s'approprier son propre développement, en appréhendant mieux ses problèmes, en les mettant en débat et en construisant des réponses plus adaptées. La démarche devait aussi conduire à la consolidation des institutions locales et à leurs articulations avec les organisations extérieures au territoire, de manière à renforcer son développement. Le second axe, dit "technique", proposait des techniques destinées à diversifier ou consolider les activités agricoles. Ce travail souffrait du manque de relais et d'animateurs. Très rapidement, une formation d'« agents de développement durable » a été mise en chantier.

En juin 2004, cette formation, calquée en grande partie sur la formation UniCampo, a débuté à Acauã-Piaui, la municipalité la plus pauvre de la zone. Elle était organisée par l'EMBRAPA et par le CIRAD. Une vingtaine de jeunes ont suivi pendant 6 mois une formation avec une

« sensibilisation » rapide similaire à celle de l'UniCampo, puis un atelier de projets, mais sans recherche de terrain (comme celle qui était alors en cours à l'UniCampo).

En 2005, cette formation a été mise en place à l'échelle de trois municipalités, avec 25 nouveaux jeunes. En 2006, elle a continué avec l'appui du CIRAD et de l'EMBRAPA Semi-Aride. En 2006, Marc Piraux a remplacé Jean-Philippe Tonneau sur le poste CIRAD. Il a surtout continué à accompagner le fonctionnement du Forum plus que le volet formation. En 2007, l'EMBRAPA-SA a associé l'Université Fédérale de la vallée du São Francisco à l'expérience, notamment pour réaliser la partie de « sensibilisation », l'EMBRAPA assurant les cours plus techniques dédiés aux projets.

L'un des principaux organisateurs de cette formation, Cândido Roberto de Araújo, un technicien agricole, était également l'animateur du Forum des agriculteurs, mis en place en 2004. Il a donc permis aux étudiants de nouer des contacts avec différentes institutions du territoire, notamment les banques. Il a poussé les étudiants à s'organiser en coopérative de techniciens, et ceux-ci prêtent leurs services aux banques, contre rémunération, pour évaluer les projets des demandeurs des crédits (PRONAF). Cândido Roberto enseigne au cours de la formation la manière de faire un diagnostic des projets (notamment caprins, la spécialité de la région) en comparant pâturage disponible et chargement en bétail, les agents de développement pouvant alors conseiller les agriculteurs à prendre plus de bétail, ou à développer plus de pâturage ou installer des points d'eaux.

Ainsi, à partir d'un cycle très similaire à l'UniCampo, cette formation d'« agent de développement » est devenue bien différente, suite au retrait partiel du CIRAD et pour des raisons d'insertion institutionnelle locale qui favorisait la mise en place d'un réseau de techniciens spécialisés en élevage caprin. Cependant, même si elle est centrée sur des aspects plutôt techniques, le point fort de cette formation est qu'elle est couplée à un forum des agriculteurs du territoire, qui introduit une dimension institutionnelle importante.

Le CEDRUS : changement d'échelle

En Juin 2004, intéressé par la proposition de l'UniCampo, le SDT rencontre l'équipe pédagogique de l'UniCampo à l'UFCG, pour leur proposer de mettre en place un cours universitaire de spécialisation (équivalent à un niveau master 1) pour des animateurs des territoires pilotes du Nordeste. C'est ainsi qu'est né le CEDRUS : Cours de Spécialisation en

Développement Rural Durable (Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentavel), au sein du label Université Paysanne⁴⁴.

La formation a commencé en janvier 2006, avec 36 étudiants, sélectionnés par le SDT et l'UFCG dans les 45 territoires pilotes du Nordeste. Ils étaient pour la plupart « articulateurs » de territoires, c'est-à-dire qu'ils animaient le forum et la mise en place des projets territoriaux. Il s'agissait donc de toucher les principaux « responsables » des dynamiques mises en place dans les territoires. Comme ceux-ci habitaient parfois à plus de 30 heures de bus de Campina Grande, la formation était prévue par alternance : deux semaines de cours tous les deux mois, pendant 6 mois, puis rédaction d'un mémoire avec suivi par un tuteur (un étudiant de master ou doctorant) et par le professeur-encadrant. Les trois modules de deux semaines étaient divisés en cours magistraux avec des professeurs universitaires, et en séance de travail sur des projets de recherche-action, que les étudiants devaient mettre en place dans leur territoire. Le thème de la recherche-action dépendait bien sûr de l'affinité de l'étudiant avec un sujet, mais devait être choisi avec les différentes organisations du territoire.

Malgré l'intérêt des étudiants pour la recherche-action, sa mise en pratique a été relativement difficile. D'un côté, beaucoup de professeurs encadrant les mémoires, d'origine universitaire, poussaient vers des sujets plus classiques de recherche, impliquant assez peu de co-construction du projet avec les organisations du territoire. De l'autre côté, les étudiants, articulateurs à plein temps dans leur territoire, trouvaient très peu de temps à consacrer à la recherche, et ont rendu un travail réalisé en dernière minute, pour avoir leur diplôme.

Bien que ce cours ait proposé un contenu allant dans le sens d'un développement territorial et de la promotion de l'agriculture paysanne, la proposition pédagogique de problématisation n'a pas été utilisée, les cours prenant une forme universitaire relativement classique, avec un public habituel de personnes ayant déjà toutes suivies quatre années universitaires. C'est par la présentation de la méthodologie des projets de recherche-action que les étudiants ont pu découvrir une autre manière d'envisager la connaissance, mais ils n'ont pas toujours eu l'occasion de la mettre en pratique.

⁴⁴ <http://www.ufcg.edu.br/~cedrus/>

La décentralisation des Universités Fédérales : opportunité ou lourdeurs ?

Dans le projet de l'UniCampo présenté en 2003, l'UFCG avait argumenté qu'il était important de mettre en place des « campus décentralisés » pour favoriser la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire. Cette idée est devenue d'actualité en 2004, avec la décision du Ministère de l'Education d'inciter la mise en place de « campus » dans des villes moyennes. L'UFCG s'est aussitôt attelée au projet d'expansion, proposant entre autre un projet pour Sumé, mettant en avant le fait que le processus était déjà en cours, avec le projet UniCampo. Le projet global fut approuvé par le MEC courant 2005, mais le campus de Sumé n'a pas été retenu. Cette décision a provoqué une grande déception des étudiants de l'UniCampo et des autres acteurs locaux.

Un Secrétariat de Projets Stratégiques⁴⁵ a été créé pour mettre en place le projet de décentralisation, avec à sa tête Marcio Caniello, le coordinateur de l'UniCampo. Celui-ci se dédia donc à la construction d'une université à Cuité, où allait être proposé des cours classiques, licences (pour devenir professeur de collège) de mathématique, physique, chimie et biologie. Mais il continua à insister auprès du recteur pour que Sumé passe également dans le projet, en ayant fait une question d'honneur vis-à-vis des étudiants de l'UniCampo. En mars 2006, le territoire du Cariri se mobilisa pour réaliser le « Cri du Cariri »⁴⁶, mené entre autre par les membres du Forum du SDT. Des étudiants de toute la région furent acheminés en bus à Sumé, pour manifester pour la création d'une université dans le Cariri. Des politiques de tout bord s'associèrent à l'événement. La campagne électorale commença peu après, et le député fédéral du PT, Luis Couto, déclara dans ses promesses électorales qu'il ferait arriver une Université dans le Cariri. Il fut réélu, en même temps que Lula.

En 2007, l'université de l'état de la Paraíba⁴⁷ choisit d'implanter un campus à Monteiro, proposant des cours classiques de mathématiques, de comptabilité, de lettres et d'espagnol. Ceci rajouta à la déception de la ville de Sumé. Mais alors que personne n'y croyait plus, en avril 2008, Lula signa enfin son autorisation pour l'implantation d'un campus dans le Cariri. L'UFCG, conformément à son projet lança le processus à Sumé et commença à négocier avec la préfecture la construction des bâtiments à côté de l'école agro-technique où avait eu lieu

⁴⁵ <http://www.ufcg.edu.br/~spe/>

⁴⁶ Cri du Cariri, traduction du « Grito do Cariri ». Référence au « Cri de la terre » (Grito da Terra) ou au « Cri des exclus » (Grito dos Excluidos), grandes manifestations menées par les sans-terres ou par les exclus.

⁴⁷ Il existe deux types d'universités publiques au Brésil : les universités fédérales, généralement plus prestigieuses, qui dépendent du ministère de l'éducation ; et les universités d'état, qui dépendent de chaque état.

l'Université Paysanne. Sous l'influence de Marcio Caniello, l'UFCG a promis de mettre en place des cours universitaires différenciés, dans la ligne de l'Université Paysanne : un cours de gestion animale dans le semi-aride, un cours de gestion du territoire, une licence (pour devenir instituteur) en « *educação do campo* ». A terme, des cours d'extension pourraient aussi être développés, avec la perspective de proposer des formations pour agriculteurs similaires à celle de l'UniCampo. Une consultation a été lancée au niveau du territoire, pour discuter des contenus des différents cours.

Malgré les bureaucraties et incertitudes politiques, cette stratégie de poursuite de l'Université Paysanne peut fonctionner. Il s'agit cependant de cours universitaires et non pas de formation par alternance adaptées aux agriculteurs paysans. Même s'ils proposent des contenus pluridisciplinaires, ils devront respecter les règles du MEC qui permettent peu de flexibilité. Néanmoins, il pourra être envisagé en parallèle de mobiliser les professeurs sur des projets plus adaptés aux agriculteurs.

L'approche pragmatique de l'AAUC : s'associer à différents partenaires

Après la fin de l'UniCampo, l'AAUC a permis aux étudiants formés de continuer à se rencontrer. Quelques membres de l'équipe pédagogique (notamment du CIRAD, mais aussi les deux agronomes, Alexandre de Araujo et Daniel Duarte) venaient aux réunions afin d'assurer un accompagnement postérieur à la formation. Les étudiants ont notamment demandé un appui pour diffuser ce qu'ils avaient appris dans leurs communautés. Ils proposèrent de développer des « UniCampinhos », des petites universités paysannes dans chaque communauté, animées par les étudiants eux-mêmes. Ils décidèrent de commencer en présentant l'exposition sur l'UniCampo, confectionnée pour le Forum final. Celle-ci pourrait tourner dans chaque ville où des étudiants voulaient bien s'en occuper, en fonction des événements prévus dans les villes (foire, fête). En parallèle à cette exposition, les films réalisés pour présenter l'expérience pourraient être projetés et les étudiants pourraient alors ouvrir un débat avec l'assemblée pour définir quelques sujets qu'ils voudraient approfondir dans une « UniCampinho ». Un planning fut réalisé, pour prévoir quand chaque ville allait recevoir l'exposition. C'était bien les étudiants qui devaient être en charge de l'organisation, tout en sollicitant des appuis si nécessaire. Seulement deux présentations furent organisées, à Sumé et à Soledade. Les étudiants ne se sentirent pas assez sûrs d'eux pour mener les débats et l'idée des « UniCampinhos » fut abandonnée.

L'association était encore trop fragile pour mener seule des actions. Elle s'en rendit compte elle-même et chercha des appuis. Un de ses meilleurs appuis fut l'ONG Arribaça, fondée entre autre par Alexandre de Araujo, de l'équipe pédagogique de l'UniCampo. Cette ONG, fondée dans un territoire voisin, la Borborema, où les dynamiques sociales étaient plus marquées, était essentiellement composée d'ingénieurs agronomes motivés pour accompagner des projets de développement agricole. Ils s'intéressèrent de près à la pédagogie développée à l'UniCampo, notamment par l'intermédiaire d'Alexandre de Araujo, et s'approprièrent les principes de l'UniCampo. Arribaça n'osa cependant jamais se revendiquer de l'Université Paysanne, pour garder son indépendance face à l'UFCG. Elle craignait le fonctionnement bureaucratique de l'université, mais aussi d'avoir à rendre des comptes par rapport aux projets qu'elle réalisait.

En 2007, Arribaça réussit à gagner un appel d'offre du MDA, dans laquelle elle proposait de mettre en place des formations pour des jeunes ruraux (15-20 ans) à la fois dans le territoire de la Borborema et dans le territoire du Cariri. Dans le territoire du Cariri, son partenaire local était l'AAUC. L'AAUC, contente de pouvoir participer à une formation dans le prolongement de l'UniCampo, apporta un soutien logistique à cette formation. En 2008, Arribaça mis en place d'autres formations dans le Cariri (notamment de gestion sociale), associant toujours l'AAUC dont les membres bénéficièrent également de cette formation.

Le Forum du Cariri devint aussi un autre partenaire intéressant pour l'association, bien que celle-ci ait été méfiante au début. Par la présence de formateurs (Daniel Duarte et Alexandre de Araujo) au sein du Forum représentant l'UniCampo, différents projets qui avaient été évoqués pendant la formation ont été repris. Il s'agissait entre autre de projets pour appuyer de futures formations d'agriculteurs : un premier, modeste, consistait en un « centre vivant de documentation » ; et un deuxième, plus conséquent, à la mise en place d'un centre de formation pour l'agriculture familiale, à côté de l'école agro-technique. Le « centre vivant de documentation » fut construit en 2006 et commença à être utilisé pour des réunions du territoire. A partir de fin 2007, sa gestion passa à l'AAUC pour qu'elle l'anime. Elle y exposa des posters sur des techniques alternatives et commença à constituer une bibliothèque notamment avec des ouvrages sur des technologies alternatives. Les plans pour le centre de formation pour l'agriculture familiale ont été réalisés en 2007, mais suite à l'annonce de l'installation de l'UFCG, ceux-ci seront probablement revus, peut-être pour voir comment

intégrer ce centre dans un ensemble plus large dédié à la formation, avec une partie universitaire, et une partie plus orientée vers les agriculteurs.

Les membres de l'AAUC ont compris que leurs compétences et leurs moyens étaient encore trop limités pour développer leur propre projet de continuation de l'UniCampo. Mais au travers de partenariat, ils développent progressivement les compétences nécessaires et permettent à l'UniCampo de rester vivante au sein du Cariri.

La Fondation Université Paysanne : perspectives

Dès 2004, il avait été envisagé de mettre en place une fondation qui offre un cadre légal à l'Université Paysanne. Mais ce n'est qu'en avril 2007, lorsque le Projet Dom Helder proposa de commencer la « réplique » dans 6 territoires, que l'équipe pédagogique, qui n'avait aucun statut, décida de se pencher sérieusement sur cette possibilité, pour rester un partenaire à part entière. Les premières réunions avec un juriste montrèrent qu'en arguant de l'utilité publique et du lien avec l'UFCG, il était assez facile de monter cette fondation. Elle ne pourrait cependant pas répondre à des appels d'offre avant 3 ans d'existence, pendant lesquels elle doit montrer qu'elle est réellement d'utilité publique. Comme l'UniCampo a eu plus de trois ans d'existence, un dossier a été constitué pour réduire les trois ans de carence, mais cette procédure est encore en cours. La fondation existe depuis septembre 2007, associant universitaires de l'UFCG, chercheurs du CIRAD et différentes personnes du Cariri impliquées dans l'UniCampo, notamment des membres de l'AAUC qui ont des rôles importants au sein de la direction. Elle pourra constituer un outil important pour canaliser des financements vers des projets de formation. Mais elle ne pourra probablement pas être habilitée à répondre à des appels d'offre publics, dont ceux du PDHC, avant 2010.

Ces différentes stratégies de poursuite de l'expérience par les partenaires de l'UniCampo sont très contrastées. Cependant, même si aucune véritable « réplique » n'a été mise en place, l'expérience de l'UniCampo a ouvert de nombreuses pistes et continuera sans doute d'en ouvrir d'autres. Ces différents projets montrent aussi les apprentissages des acteurs, notamment dans la manière de mieux prendre en compte d'autres organisations. Par exemple, la formation d'Agents de Développement Durable a été liée à un Forum des Agriculteurs. Et les formations envisagées par le PDHC devraient être pilotées par des Comités dans chaque territoire. Cependant, l'idée initiale d'associer les syndicats paysans nationaux n'a toujours pas été reprise.

Ces projets montrent aussi les risques associés au montage de formations, en particulier celui de tomber dans la dépendance de bureaucraties qui freinent les processus, ou du retour à la facilité des contenus classiques ou figés, avec peu d'innovation et surtout de co-construction des savoirs. Il est important d'identifier ces limites. Ces contributions doivent participer à la réflexion globale sur les formations possibles pour accompagner des acteurs à participer du développement territorial.

3.2 Regards sur la formation

Nous avons essayé de décrire, de la manière la plus neutre possible, la succession des événements depuis l'émergence de l'idée d'Université Paysanne au Brésil jusqu'à sa mise en exécution dans le projet UniCampo et enfin les débats qui continuent pour examiner comment « répliquer » ce projet. Nous allons présenter ici les évaluations qui ont été faites de ce processus puis nous dégagerons les questions importantes qui apparaissent.

3.2.1 Evaluations du processus

Comme il s'agissait d'une expérience pilote, l'évaluation faisait partie du projet pour qu'il soit possible ensuite de voir ce qu'il fallait modifier, améliorer. Plusieurs évaluations ont été réalisées en cours d'expérience. Les formateurs et les étudiants faisaient des évaluations tout au long du processus, de manière informelle, pour discuter du bon fonctionnement et pour modifier progressivement la formation. Mais l'équipe pédagogique souhaitait des regards extérieurs sur le processus et a demandé deux évaluations externes : en décembre 2003, lors du séminaire de clôture du premier cycle, Maria do Carmo Duarte du PDHC et Eric Sabourin du CIRAD ont réalisé un bilan avec les participants, présenté dans un rapport d'activité interne du CIRAD (Tonneau et Sabourin, 2004) ; en juillet 2004, Marie-Rose Mercoiret du CIRAD, qui avait participé à la mise en place de l'UPAFA (Université Paysanne Africaine), a effectué une mission d'une semaine pour examiner quelle suite donner à l'UniCampo (Mercoiret, 2004).

Evaluation du premier cycle

Les journées du 6 au 8 décembre 2003 ont été consacrées à une triple évaluation : interne par l'équipe pédagogique de l'UniCampo, interne par les étudiants et externe par deux chercheurs, Eric Sabourin du CIRAD et Maria do Carmo Duarte du PDHC. Les principaux

éléments de ces trois formes d'évaluation ont été exposés et débattus entre étudiants, formateurs et financeurs, lors de la session de travail du 13 décembre 2003 juste avant la clôture officielle du premier cycle de l'UniCampo. Un rapport d'activité réalisé pour le CIRAD reprend ces éléments (Tonneau et Sabourin, 2004).

Le rapport distingue l'évaluation technique et pédagogique du projet et l'évaluation des résultats.

L'évaluation technique et pédagogique s'intéresse d'abord à la stratégie institutionnelle choisie. L'UPAFA avait choisi une stratégie « descendante », commençant par le niveau régional (Afrique de l'Ouest) pour descendre ensuite aux niveaux nationaux et locaux. Dans le cas de l'Université Paysanne, c'est l'inverse qui a été fait, et les auteurs du rapport constatent l'intérêt d'un processus ascendant.

« Cette dynamique a été finalement dictée par les circonstances et les opportunités. Mais les leçons de l'expérience du Cariri confirment l'intérêt d'un processus ascendant, plutôt que descendant dès que l'on se préoccupe de l'application des connaissances acquises et du caractère opérationnel de ce type de formation. Partir des spécificités locales permet de construire rapidement des projets de dimension humaine dans lesquels les processus collectifs d'identité s'enracinent dans le territoire et son histoire. » (p 14)

Le contenu proposé lors de la formation a été considéré comme « ambitieux », notamment pour des personnes qui n'avaient plus l'habitude de suivre des cours, mais ceci n'a pas été relevé comme une difficulté, et au contraire, plutôt « plebiscité » par les étudiants qui ont appréciés d'être considérés comme des étudiants à part entière, capables de faire face à un contenu universitaire. Les formateurs quant à eux parlent de la difficulté d'adapter les contenus universitaires classiques dans un langage différent.

C'est surtout la pédagogie qui est discutée dans l'évaluation. L'équipe pédagogique a fait preuve d'une grande motivation, qui a été canalisée par une ligne pédagogique forte. Le travail collectif de l'équipe pédagogique, notamment la présence de plusieurs formateurs simultanément, a été jugée de manière très positive, car elle a permis aux formateurs d'avoir des retours sur leurs cours. Les formateurs parlent aussi d'un sentiment de responsabilité accrue face à des responsables d'organisations agricoles qui a contribué à ce qu'ils se dépassent. Le rapport fait état d'une dynamique d'improvisation et d'une créativité bénéfiques :

« En fait la part d'improvisation a garanti la liberté, la créativité et la flexibilité associées à la maîtrise de quelques principes de base et contenus de base (discutés et préparés au cours de longues réunions durant 5 mois) mais peut-être (et heureusement) encore peu systématisés en cours formels, bien rôdés et trop touffus. » (p 17)

Surtout, les formateurs ont su développer un climat de confiance et de respect entre eux et vis-à-vis des étudiants, permettant d'affronter les problèmes et de débattre des contradictions. Par ailleurs, les formateurs ont tous eu le sentiment d'avoir appris avec les étudiants et d'avoir beaucoup reçu d'eux.

L'évaluation des résultats passe assez rapidement sur les apprentissages développés (il est encore très tôt pour en parler), mais fait déjà état d'apprentissages non seulement individuels, mais aussi collectifs, avec la mise en place d'une réelle co-construction sociale. Par contre, les impacts « politiques » sont déjà visibles. L'expérience a déjà fait des remous : localement aux élections municipales, les candidats voulant s'approprier l'idée ; au sein de l'UFCG, notamment au sein du département de sociologie qui a eu l'impression d'être ignoré ; et plus largement dans les milieux universitaires qui se mettent à débattre du mot « paysan ». La création de l'association des étudiants est également perçue comme un succès important de l'expérience (elle vient tout juste d'être créée, mais propose déjà d'entreprendre de nombreux projets). La proposition de « réplique » formulée par le PDHC montre qu'il s'agit d'une formation qui a déjà fait ses preuves. Si cette expérience a eu un tel impact, ce n'est pas seulement par des choix originaux, mais avant tout par des choix provocateurs, qui permettent la prise de conscience et le débat :

- « - Au Brésil, le mot « paysan » est considéré comme désuet et démodé ou bien refoulé car tabou et provocateur, et ce surtout dans les états de Paraíba et Pernambuco qui ont été le berceau des Ligues Paysannes des années 60, réprimées par la dictature ;*
- L'association « université et paysan » dans un pays où l'université fédérale publique et gratuite est souvent réservée à l'élite issue des collèges secondaires privés est une provocation. ;*
- Le choix d'un campus avancé (créé pour l'occasion) de l'UFCG dans une école technique agricole secondaire, dans une municipalité de la petite région la plus sèche et la plus pauvre du Nordeste, administrée par un parti politique conservateur, a constitué un défi, souvent interprété comme une provocation ;*

- *L'obligation faite aux Maires des 10 municipalités d'admettre que les étudiants bénéficiaires ne soient pas choisis par eux mais par les organisations paysannes et syndicales de base a été perçue par les élus locaux comme une perte de pouvoir.*
- *Le fait de n'avoir pas organisé une grande fête d'inauguration et de clôture en invitant, comme à l'habitude, toute la communauté universitaire (y compris ceux qui ne sont pas concernés ou les chercheurs et enseignants qui ont ignoré voire boycotté le projet) a bien sûr été ressenti par cette même communauté, assez corporatiste, comme une provocation.*
- *La lettre politique de l'UniCampo Cariri rédigée par les étudiants et lue à la clôture devant le maire de Sumé, le Cirad et le recteur de l'UFCG était poignante, directe, sincère, émouvante, donc provocante.*
- *Le fait que le Cirad ait déclaré lors de la cérémonie de clôture du 1er cycle qu'il ne co-financerait plus ce projet, qu'il devait devenir autonome, a été ressenti comme une provocation ;*
- *La déclaration par les étudiants de la constitution d'une association d'étudiants de l'université Paysanne du Cariri pour monter des projets d'éducation paysanne a été reçue comme provocatrice pour les municipalités et pour l'Emater locale...*

Certains acteurs, élus et responsables institutionnels commencent donc à se poser des questions... et c'est à ce titre qu'il pourra y avoir conscientisation, dans l'esprit de Paulo Freire, et que cette Université qui n'en a que le nom, deviendra véritablement paysanne, c'est-à-dire celle des paysans. » (Tonneau et Sabourin, 2004 : p 19)

Quelques pistes de réflexion sont proposées pour la suite. D'abord, il faut se donner les moyens de la continuité pour assurer un suivi des étudiants et la continuité du projet. Il faut « *permettre aux graines de germer dans un environnement hostile* » (p 21). Si la continuité n'est pas assurée et que les étudiants ne peuvent pas entreprendre des actions par la suite, il semble vain de vouloir mettre en place de nouvelles formations.

Dans la perspective de la « réplique », plusieurs éléments sont soulevés. D'abord, si l'UniCampo a pu se mettre en place, c'était grâce aux réseaux tissés dans la durée par les formateurs. Ceci n'est pas généralisable du jour au lendemain dans d'autres régions, il faut donc anticiper et établir des alliances avec d'autres institutions. Par ailleurs, on ne peut pas

imaginer une « reproduction systématique du modèle » car le succès de la formation mise en place dépendait aussi de spécificités régionales, notamment institutionnelles. Le rapport recommande donc de mieux systématiser l'expérience et d'essayer de mieux comprendre les situations d'apprentissage qui ont eu lieu pendant le premier cycle.

Evaluation en cours de deuxième cycle

En cours de deuxième cycle, l'équipe pédagogique demanda à Marie-Rose Mercoiret, experte CIRAD en formation d'agriculteurs (elle avait joué un rôle moteur dans l'UPAFA, l'Université Paysanne Africaine), d'effectuer une mission pour la conseiller sur les suites à donner à l'UniCampo. Son rapport de mission fait un bilan de cette expérience « novatrice », propose des pistes pour l'institutionnalisation et ouvre sur la manière de mettre cette formation au service du développement durable (Mercoiret, 2004).

Mercoiret (2004) considère que cette expérience a une « portée très significative » dans le domaine des formations de ruraux pour le développement durable. Cette formation a demandé un effort important aux étudiants (temps pour se déplacer, difficulté de reprendre des cours), mais ils sont unanimes pour déclarer qu'elle a eu un impact important sur le plan personnel. Elle note en particulier une confiance accrue, et déjà des changements de pratiques.

Quelles sont les raisons d'un tel impact, surtout au bout de si peu de temps ? Mercoiret avance différents facteurs qui paraissent avoir joué un rôle important.

L'engagement de l'équipe pédagogique et la solidarité entre ses membres ont permis de construire progressivement la formation, en interaction avec les participants.

« Les bénéficiaires ont été sensibles au fait qu'il ne s'agissait pas d'une « formation fermée » et que leurs attentes pouvaient influencer sur le processus pédagogique. Très utile dans les processus d'innovation, une telle attitude n'est pas cependant très fréquente chez les universitaires souvent soumis à des normes diversement strictes et opérant sous le regard de leurs pairs et de leur hiérarchie. » (p 8)

Le respect que les formateurs ont témoigné aux participants leur a permis de faciliter l'apprentissage collectif, en développant « une véritable reconnaissance du savoir des ruraux et l'approche de co-construction des connaissances qui en découle ; la confiance des

professeurs dans la capacité des ruraux à progresser, s'autonomiser, à développer leurs capacités s'est accompagnée d'une exigence qui excluait la complaisance. » (p 9)

Les thèmes abordés ont touché les étudiants, ils considèrent comme « très importants » les cours sur l'identité paysanne et l'approche historique qui leur ont permis de découvrir leurs racines. Ils ont aussi trouvé un grand intérêt dans les cours sur les ressources naturelles, sur les systèmes de production, la formation technique, et même si les ateliers artistiques les ont surpris, ils les ont beaucoup appréciés. Le jeu du Cariri a également constitué une « trouvaille pédagogique » très appréciée par tous.

Après ce succès, Mercoiret voit la nécessité de systématiser les acquis, en constituant un « dossier pédagogique » rassemblant les matériaux utilisés, en produisant une mémoire visuelle, et en explicitant mieux la réflexion sur la pédagogie utilisée. Les principes sont clairs, mais la manière de les mettre en œuvre est peu développée, car les enseignants avaient l'expérience pour les faire « vivre spontanément ». Dans la perspective d'une formation de formateurs, il faudra être capable de transmettre ce savoir-faire.

Pour les poursuites du projet et son institutionnalisation, le changement d'échelle soulève plusieurs questions institutionnelles. Il faudrait renforcer le rôle du Conseil d'Orientation, en définissant mieux ses attributions et en l'accompagnant pour qu'il prenne progressivement en compte les enjeux de la formation. Il faut notamment veiller à maintenir une diversité de partenaires et à mieux associer les institutions locales à la définition des objectifs des formations, pour renforcer la légitimité sociale des formations. Ensuite, il faudrait clarifier les objectifs du projet d'« Université Paysanne brésilienne », avec peut-être d'un côté une université paysanne autonome du point de vue juridique qui délivrerait des formations qualifiantes mais sans prétendre à une validation universitaire, et de l'autre, des filières universitaires qui contribueraient au fonctionnement de l'université paysanne, avec par exemple, des formations de formateurs. La formation de formateurs est cruciale, car ceux-ci seront certainement moins qualifiés que l'équipe initiale et il faudra leur donner les moyens de ne pas se tenir à une réplique à l'identique du cours initial.

La dernière partie du rapport d'évaluation insiste sur l'importance de passer d'un projet pédagogique à l'action, pour mettre la formation au service du développement durable. Lors de l'évaluation, Mercoiret (2004) a observé une attitude d'« euphorie » des étudiants, mais ils sont très critiques vis-à-vis des institutions locales... *« si elle perdurait, cette attitude pourrait*

générer des malentendus avec les institutions locales et s'avérer peu productive » (p18). Pour éviter un isolement des étudiants, il faudrait donc renforcer les articulations avec les acteurs institutionnels locaux et régionaux. Ceci suppose de mobiliser les acteurs locaux qui ont des responsabilités et de susciter leur intérêt pour la formation. Il serait également possible de mieux articuler les recherches-actions en cours avec des projets concrets à mettre en œuvre. Enfin, il faudrait que l'association des étudiants puisse adhérer à des réseaux locaux de développement, tel que l'ASA. Le rapport conclut en proposant de développer un programme de recherche action-formation dans le Cariri dans le cadre d'une réflexion sur le développement territorial, pour contribuer à une réflexion prospective sur les processus de définition de politiques publiques renouvelées.

3.2.2 Questions empiriques soulevées

Ces évaluations, même si elles ont été réalisées en cours de processus, font ressortir les points importants qui ont caractérisé la formation : engagement important des acteurs, capacité à mettre en pratique les principes pédagogiques pour permettre une construction des savoirs, impact fort sur les étudiants surtout au travers de l'aspect « identité ». Elles font également état de limites : difficulté à systématiser un processus basé sur l'improvisation, risque d'isolement des étudiants par manque de lien avec des organisations du territoire. Points forts et limites sont d'ailleurs liés, comme les deux faces d'une même monnaie : l'improvisation a permis de mobiliser les différents acteurs, mais rend du même coup difficile la restitution de ce qui s'est passé. Tous ces aspects posent donc des questions par rapport à une possible « réplique ».

A partir des questions soulevées dans les évaluations, nous allons préciser les problématiques soulevées. Notre objectif n'est pas de répondre maintenant à ces questions, mais de déterminer les questions qu'il sera important de traiter dans la suite de l'analyse. Nous commencerons par les questions plus pédagogiques, avant d'aborder les impacts de la formation et la configuration institutionnelle.

Un engagement exceptionnel des acteurs... mais comment le garantir dans la durée ?

Un des premiers points qui a marqué les évaluateurs est l'engagement exceptionnel des différents participants du processus. D'un côté, les formateurs se sont mobilisés presque tous les week-ends pendant la formation, en plus des cours qu'ils donnaient durant la semaine à l'université. Il s'agissait pour eux d'un engagement idéologique et ils ne comptaient donc pas

leur temps. De l'autre côté, les étudiants, impressionnés par cette université faite sur mesure pour eux, avec des contenus qui les touchaient, ont également fait des efforts importants pour participer. Pour beaucoup, il fallait faire 2 ou 3 heures de moto, parfois sur des chemins impraticables. Et comme il s'agissait de deux jours, les femmes devaient laisser leurs enfants à la charge de leur mari ou des grands-parents. Ainsi, aussi bien formateurs qu'étudiants ont fait preuve d'un enthousiasme sans limite pour se lancer dans ce processus si différent.

Mais c'est aussi parce qu'il était possible pour les acteurs de s'engager pleinement : tout était à construire. Même si les grandes lignes étaient fixées, elles pouvaient être discutées, négociées et adaptées aux attentes de chacun. La place donnée au débat, à l'improvisation et à la construction collective de cette formation permettait aux participants de se sentir réellement acteurs et d'avoir envie de s'engager dans ce processus qu'ils pouvaient modifier. C'est sans doute cet espace qui a permis l'émergence de l'association, considérée comme un des succès incontestés de l'expérience.

Cependant, à partir de la troisième année notamment, l'engagement est devenu moins fort. Les formateurs ne voulaient plus sacrifier leur vie de famille et ont fait en sorte d'espacer les week-ends de présence à Sumé. Certains étudiants ont commencé à avoir des responsabilités professionnelles qui les empêchaient de venir le vendredi. D'autres n'ont continué à venir que par intermittence, pour voir ce qui se passait, mais sans vraiment s'investir. Le processus durait en longueur, il usait les participants. Certes, il s'agissait d'un processus pilote, qui avait été prolongé progressivement pour essayer d'aborder l'ensemble des nécessités des acteurs. Dans le cas d'une « répli-crétion », il n'est d'ailleurs pas envisagé de proposer un processus sur trois ans. Cependant, ceci questionne les facteurs de l'engagement :

Est-il possible d'institutionnaliser l'engagement, pour qu'il ne soit pas une charge personnelle, mais une fonction professionnelle ? Dans le cas des formateurs notamment, il a été envisagé de compter le temps engagé comme du temps universitaire. Cependant, le statut du projet rendait difficile cet accord avec l'université. Par ailleurs, comment maintenir un climat permanent d'improvisation et de construction qui favorise l'engagement ? Dans le cas d'une institutionnalisation dans la durée, on peut se demander si les formateurs ne risquent pas de tomber dans des routines défavorables à la construction collective.

Comment sélectionner les participants ?

Derrière la question de l'engagement, il y a aussi la question du choix des participants, pour sélectionner des personnes qui seront motivées à participer du projet et qui s'y retrouveront.

Au niveau de l'équipe pédagogique, les formateurs se sont choisis par affinité personnelle : les formateurs du noyau central se connaissaient déjà un peu quand ils ont choisi de monter le projet, puis ils ont progressivement agrégé d'autres personnes qu'ils rencontraient et qui pouvaient contribuer à l'expérience. Par contre, comme le soulève justement Mercoiret (2004), dans la perspective de mettre en place une réplique dans d'autres endroits, comment seraient choisis les formateurs ? en fonction de quels critères les sélectionner ?

En ce qui concerne les étudiants, deux types de sélection ont été utilisés. La première année, ce sont les membres du Conseil d'Orientation local qui ont sélectionné les étudiants, par zones. La directrice de l'école agro-technique de Sumé a sélectionné les étudiants dans les villes proches de Sumé en choisissant quelques jeunes issus de l'école. Le président du Forum d'Education du Cariri, de São João do Tigre, une ville du sud du Cariri, a sélectionné des étudiants dans le sud du Cariri, plutôt des jeunes avec un profil d'instituteurs. Le président de la CUT a envoyé quelques personnes de son mouvement. Un technicien de l'EMATER a lancé un processus de sélection de jeunes dans le Nord du Cariri, choisissant plutôt des jeunes au profil de techniciens qu'il connaissait. La diversité des personnes présentes dans le Conseil a donc garanti une grande diversité au sein des étudiants présents.

La deuxième année, la sélection de 15 nouveaux étudiants a été réalisée à la demande du Projet Dom Helder Camara, pour former des agriculteurs qui travailleraient pour lui (contre salaire) comme mobilisateurs sociaux. Ceux-ci devaient constituer un relais local dans leur communauté, pour développer des projets collectifs. Comme ceux qui étaient déjà en place ne savaient pas vraiment comment exercer leur rôle, le PDHC a souhaité intégrer dans la formation UniCampo des individus motivés pour devenir mobilisateurs. Les étudiants sélectionnés par un jury mixte en 2004 étaient donc tous issus de périmètres de réforme agraire (alors qu'il n'y en avait presque pas dans la première promotion) et faisait état d'une motivation forte pour monter des projets dans leurs communautés.

Ces deux types de sélection ont eu des répercussions importantes sur la configuration de la promotion participant de la formation. Au cours du premier cycle, il s'agissait surtout de personnes d'origine variée (fils d'agriculteurs, techniciens agricoles, agents de santé,

syndicalistes, instituteurs), jeunes et moins jeunes, mais sélectionnés de façon assez aléatoire. Les 15 nouveaux étudiants présentaient un profil plutôt homogène (*assentado* ou fils d'*assentado*, parfois instituteur). Il est donc intéressant de s'interroger sur les différences provoquées par ces différents modes de sélection, au cours du processus de formation, puis en termes d'impact après la formation.

Co-construction de savoirs : quelles conditions ?

La co-construction de savoirs était un des principes qui devaient guider la formation. Les évaluations trouvent que les formateurs ont su réellement faire émerger cette co-construction. Ces dynamiques ne sont pas le fruit du hasard et il est important d'identifier leurs déterminants.

La complicité entre formateurs a donné lieu à une équipe soudée, mais aussi capable de débattre. La confiance instaurée dès le départ entre les formateurs et les étudiants a permis de faire valoir que toute idée pouvait être respectée, mais aussi débattue par d'autres. Dans cette ambiance de confiance, la diversité des participants étaient alors un atout, plutôt qu'une source de conflit. Le fait d'avoir plusieurs formateurs présents dans la salle de classe permettait à l'un de remettre en cause le savoir présenté par l'autre, relativisant le « piédestal » universitaire et le savoir universel. Entre étudiants, il était possible pour un agriculteur de parler avec un *assentado* (bénéficiaire de la réforme agraire), découvrant un point de vue qu'il n'aurait jamais pu endosser dans un autre contexte.

Les questions-clé ont contribué à focaliser les cours sur le contexte local. Ainsi les étudiants ont pu se rendre compte qu'ils savaient, en fait, beaucoup de choses importantes. Le fait d'en débattre a permis de construire des savoirs, mais aussi de découvrir des aspects auxquels ils n'avaient jamais prêté attention, parfois juste à leur porte. Sur le terrain, ils ont pu se confronter aux méthodes scientifiques des formateurs et proposer des méthodes plus adaptées, par exemple pour analyser la biodiversité de la forêt sèche.

Cette problématisation a pu également prendre tout son sens grâce à la déconstruction permanente qui l'accompagnait. Les formateurs adoptaient souvent des attitudes de provocation, par exemple en montrant des images de plaines de soja et en disant « ça c'est vraiment l'agriculture du Brésil, n'est-ce-pas ? », obligeant les étudiants à réagir et à se construire leur propre discours, loin des images toutes faites des médias. Cette provocation et la remise en cause de tout modèle (y compris des « modèles » de l'agro-écologie) obligeaient

les étudiants à prendre position et à se découvrir progressivement une opinion, ou de découvrir quelles valeurs sous-tendaient leurs motivations à agir.

Cependant, en y regardant de plus près, tous les formateurs n'ont pas montré la même capacité à entrer dans ce processus de construction de connaissance. En effet, il s'agit d'un type de capacité assez éloigné de ce qui est généralement attendu d'un professeur universitaire, habitué à donner des cours construits de manière relativement unilatérale.

La question qui se pose ici est comment faire acquérir ce type de capacité aux formateurs : capacité de mettre en confiance, capacité à remettre en cause, en réussissant à articuler les deux de manière équilibrée. Comme le met en évidence Mercoiret, le niveau de qualification et d'expérience des formateurs leur a permis de réellement faire vivre le principe de co-construction de connaissance.

Jean-Philippe Tonneau avait 30 ans d'expérience de recherche, dont sur 10 ans d'Education Populaire et 20 ans sur des outils de diagnostic territorial dans le Nordeste. Ghislaine Duqué avait plus de 40 ans d'expérience avec des mouvements sociaux, dont 30 ans dans le Cariri. Fernanda Leal apportait une connaissance de Paulo Freire revisitée par la psychologie. Josafa de Oros avait la folie d'un artiste plastique en création permanente et l'expérience des mouvements sociaux. Marcio Caniello avait l'assurance pour entreprendre un projet sans planifier et la volonté d'expérimenter avec des acteurs de terrain. Daniel Duarte était un fin connaisseur du Cariri et savait valoriser la culture du territoire. Alexandre Araujo, bien que novice dans l'enseignement, était volontiers provocateur tout en étant très proche des étudiants. Cette équipe pédagogique était de très haute qualité et expérience, lui permettant d'avoir une maîtrise pédagogique en toutes circonstances, pour profiter de n'importe quelle situation par une capacité à rebondir. Est-il possible d'envisager de constituer de nouvelles équipes capables de co-construire des savoirs avec la même spontanéité empreinte d'expérience ? Comment former les formateurs à de telles compétences ?

Importance de l'identité et des aspects culturels ?

Lors de présentations de l'expérience d'Université Paysanne, l'importance donnée à l'identité et à la culture a souvent intéressé/interrogé les auditeurs. Pour le dire de manière provocante : est-il fondamental de faire faire de la linogravure ou de la poésie à des agriculteurs ? Quelques-uns des formateurs n'étaient pas eux-mêmes convaincus par l'intérêt de ces activités.

Le choix d'un module culturel et artistique réalisé en groupe et par la pratique était fortement lié à la composition de l'équipe pédagogique : une pédagogue de la conscientisation, un anthropologue et un artiste plastique. Ce module comprenait aussi une dimension expérimentale pour tester les capacités de réponse, d'expression, mais aussi les réactions des étudiants. Une idée plus formalisée après la formation, était également de permettre aux étudiants de « connaître pour se reconnaître ». Effectivement, les premières évaluations montrent qu'ils ont été très sensibles à ces éléments culturels et plastiques dont la pratique leur était totalement nouvelle, mais l'existence et les contenus très proches et profondément liés à leur vie quotidienne.

Les cours sur l'identité paysanne ont permis aux étudiants de se voir différemment : pas uniquement comme des « petits agriculteurs », comme ils sont habituellement nommés, mais comme des personnes dont l'existence est intimement liée à la terre natale et qui peuvent revendiquer une identité spécifique, voire une autonomie. Ils ont pu comprendre les freins sociaux qui existaient, dus au manque d'organisation sociale, aux projets et aux politiques locales inadaptées.

Les discussions sur leur territoire ont permis aux étudiants de relativiser le discours habituel, qui aborde uniquement le sous-développement. Ils ont pu voir qu'il existait des technologies appropriées qui permettaient de s'adapter à l'environnement semi-aride, de travailler avec lui plutôt que contre lui. Ce changement de vision a été particulièrement bien révélé par une activité réalisée au début et à la fin du premier cycle. Les étudiants devaient écrire 3 mots qui caractérisaient le Cariri. Avant la formation, 70 % des expressions étaient négatives : sécheresse (17 citations), difficulté (9 citations). A la fin, 70 % des expressions étaient positives : persistance (6 citations), espérance (5 citations), culture (5 citations).

Les ateliers d'arts plastiques ont beaucoup surpris les étudiants, mais ils ont permis de valoriser d'autres types de savoirs. L'importance accordée à la culture leur a ouvert les yeux sur diverses activités encore pratiquées dans leur région et souvent laissées pour compte : des sculptures en bois, la broderie, les grands poètes de la région. Dans un territoire où la production agricole est incertaine et précaire, la valorisation d'autres activités par les agriculteurs est fondamentale, bien que la pluriactivité ne soit que trop rarement prise en compte par les agences de développement agricole. Cependant, les projets de réplification l'UniCampo qui proposent une formation en 6 mois (la formation d'Agents de Développement et la formation envisagée par le PDHC) ont choisi de réduire les aspects liés à

l'identité et à la culture pour laisser le temps d'aborder les contenus techniques. Ces formations se rapprochent alors de formations plus classiques... Il faut se poser sérieusement la question : quelle plus-value apportent les cours sur l'identité et la culture ? Sont-ils fondamentaux, ou juste annexes, à aborder si le temps le permet ?

Les projets... à quel niveau ?

En 2004, Mercoiret suggère d'articuler les recherches-actions avec des projets qui permettent de réellement mettre en application les apprentissages. Ce conseil fut suivi, puisque l'année suivante a été consacrée à la définition et la mise en place de projets. D'ailleurs, l'idée de projet orientait le processus depuis le début, mais de manière plus globale. Le premier cycle devait permettre aux étudiants de définir leur propre projet, au sens d'un « Projet Territorial » qui oriente leurs actions. De ce « Projet » devaient découler des projets collectifs et individuels. Pendant le deuxième cycle, la notion de projet était encore présente, mais elle dévia, tirée par l'académisme des enseignants-chercheurs de l'Université fédérale, vers des projets de recherche, ancrés sur le terrain, mais pas véritablement impliqués dans l'action. Ce n'est donc qu'au troisième cycle que les étudiants ont vraiment pu élaborer des projets.

En plus de projets individuels, différents projets collectifs ont été discutés : des projets collectifs de production (par exemple un projet d'écotourisme, mais aussi des projets de jardins communautaires), des projets collectifs d'appui et de service (crédit ou assistance technique, mais aussi d'éducation à l'environnement). Et enfin, un projet politique collectif qui pourrait être porté par l'association. Cependant, le temps a manqué pour mieux planifier ces différents projets collectifs, même si progressivement l'association a essayé de les reprendre.

En plus de l'impact en termes de construction de compétences visé par la formation, ces projets ont un impact local sur les systèmes de production individuels. Mais peuvent-ils prétendre à un impact au niveau du territoire ? A court terme, cette question est difficile à aborder : en effet, il ne s'agit pas de faire la somme de petits projets individuels, mais de voir si un projet plus global ressort de cet ensemble, qui soit à même d'influencer une dynamique territoriale. Cet impact global ne peut se vérifier qu'à plus long terme, et permettrait d'examiner si la formation UniCampo a eu une influence à l'échelle du territoire ou d'un projet de dimension territoriale. On peut aussi se demander quel rôle l'association peut jouer dans cette mise en cohérence après la formation. Les projets individuels étaient vus comme un

moyen de développer des compétences qui pourraient ensuite être mobilisées de manière plus large, par agrégation.

Le fait d'avoir formé uniquement 33 personnes dans un territoire de presque deux cents mille habitants ne facilite pas le passage du projet individuel au projet territorial, ces acteurs pouvant difficilement créer un effet de levier. Une solution pour permettre le passage au niveau territorial serait de former plus de monde, comme c'est le cas pour la formation d'Agents de Développement à Acauã avec l'EMBRAPA, qui forme 30 personnes par an depuis 3 ans. Une autre possibilité est de former directement les acteurs responsables du niveau territorial, tels que les articulateurs territoriaux formés au CEDRUS. Mais est-ce uniquement une question de quantité d'acteurs ou de niveau d'action ? Pour mettre en place un projet territorial, n'est-ce pas surtout l'insertion dans les bons dispositifs de gouvernance qui compte ?

Vers une diffusion dans les communautés ?

Par rapport à l'influence de la formation, un autre élément apparaît comme déterminant : la capacité qu'auront les étudiants à diffuser les connaissances apprises, voire même à continuer de construire de nouvelles connaissances.

Les étudiants ont envie de diffuser ces connaissances, comme en témoigne leur idée de mettre en place des UniCaminhos, des petites universités paysannes dans leurs communautés. Cependant, cette idée n'est arrivée qu'à la fin du processus et rien n'avait été fait durant la formation pour aider à cette diffusion postérieure. Cela peut expliquer la difficulté à mettre en place ce projet qui a été finalement abandonné, alors qu'il représentait un potentiel énorme de changement.

Cette question renvoie à un débat sur le rôle des leaders. La formation proposait de former des leaders paysans pour leur permettre de proposer des projets et participer aux politiques publiques. Le Projet Dom Helder Camara, dans son projet de « réplication », voudrait plutôt former des agents de diffusion de techniques. Cette conception rejoint en partie les idées défendues par les Farmer Field Schools⁴⁸, où les agriculteurs sont formés pour transmettre les techniques acquises dans leurs communautés (Röling, 2002). Ces deux propositions peuvent paraître porter des visions différentes : d'un côté, le leader a une fonction de représentant et

est engagé dans un processus ascendant (participer hors de sa communauté) ; de l'autre, il a une fonction d' « éducateur » et réalise un processus de diffusion interne à la communauté.

Est-il possible de dépasser cette opposition entre leader-représentant et leader-éducateur ? On pourrait imaginer des personnes qui réalisent un rôle de médiateur, entre les arènes politiques et la communauté, en faisant passer les informations collectées au sein de la communauté, ou encore des personnes qui s'occupent non pas tant d'une « diffusion » de connaissance que de d'une construction de nouvelles connaissances pour réaliser des projets communs. Ceci conduit à s'interroger sur les profils développés suite à la formation UniCampo.

Il est aussi important de s'interroger sur la place que les communautés ont tenue pendant la formation : ont-elles été associées à un moment ou à un autre ? La recherche-action était censée aider à déterminer les besoins en projets. Ces recherches ont eu lieu dans les communautés, mais quel rôle celles-ci ont-elles joué ? un rôle d'enquêté ? un rôle de participant ? Cette place donnée aux communautés a pu permettre d'étendre le processus UniCampo au-delà du cercle des « participants directs », et également d'influencer la manière dont les étudiants ont pu ensuite travailler avec leurs communautés pour monter des projets.

Quelle insertion dans le territoire ?

Au-delà des communautés, quels sont les terrains d'action concrets des étudiants ? Les relations avec le territoire sont aussi évoquées par les évaluations.

La participation d'organisations du territoire à la définition de la formation a été abordée, notamment pour proposer un renforcement de l'implication de partenaires locaux dans le Comité de Consultation. L'objectif initial de ce comité était de permettre à des acteurs locaux de participer aux décisions concernant la formation. Pour une question de temps, les personnes choisies pour y figurer ont été invitées parce que l'équipe pédagogique les connaissait, mais sans doute en laissant pour compte d'autres organisations du territoire qui auraient pu être intéressées. Ceci renvoie à la question : comment faire en sorte qu'un comité soit représentatif ? Mercoiret mentionne bien que la représentativité définit la légitimité sociale de la formation. On peut donc se demander quelle légitimité sociale l'UniCampo a eu, ou quels problèmes ont pu surgir du manque de représentativité du comité.

⁴⁸ Voir *Chapitre 4* sur les dispositifs de formation pour plus de détail sur le Farmer Field Schools.

Au-delà du problème de représentativité, le Conseil d'Orientation a été totalement abandonné au cours de la deuxième année. Ceci renvoie en partie à la question de l'engagement : les membres du Conseil se sont-ils désintéressés ? n'ont-ils plus eu le temps de se réunir ? était-il trop difficile pour les membres de se rendre aux réunions ? Au départ, le Comité a eu surtout un rôle logistique mais a assez peu contribué à la définition du projet de formation. Comment aurait-il été possible de plus l'impliquer ? Mercoiret (2004) suggère qu'il faut accompagner ce Comité pour lui permettre d'être tenu informé de l'évolution de la formation et lui donner la possibilité d'influer dessus.

Le rôle des organisations du territoire pourrait ne pas se limiter uniquement à l'orientation de la formation, mais celles-ci pourraient aussi intervenir pendant la formation, pour présenter et discuter de leurs actions. Au minimum, il faudrait envisager que les étudiants fassent des recherches pour voir ce qui est déjà fait dans le territoire par ces organisations. Il y a eu très peu d'ouvertures de ce genre, et le processus de formation s'est plutôt replié sur lui-même. Mercoiret, dès la deuxième année, avait diagnostiqué un risque d'isolement des étudiants de l'UniCampo. Ceci n'a pourtant pas été corrigé au cours de la troisième année. Bien que la formation ait toujours mis en avant l'importance d'avoir des enseignements inscrits dans le contexte local, elle a oublié la partie institutionnelle du contexte.

A partir du moment où l'on décide d'impliquer des organisations dans la formation, une question plus pratique se pose : quelles organisations impliquer ? La proposition de départ était d'impliquer les syndicats paysans du territoire. Mais ceux-ci sont assez peu dynamiques et se sont désistés progressivement. Une autre option, celle choisie à l'UPAFA, était d'impliquer des syndicats nationaux. Le risque est alors que les dynamiques restent éloignées des préoccupations des populations. Au-delà des syndicats, il y a toutes les organisations techniques qui se sont développées ces dernières années. Est-il possible de les associer à une proposition qui risque de former des acteurs à leur faire concurrence ? Il y a aussi toutes les entités politiques, notamment les préfectures. Mais le risque est de devenir dépendant d'une « politique de partis », au centre d'un affrontement entre partis opposés. Enfin, il y a le Forum du Territoire. Cette organisation n'existait pas encore quand l'UniCampo a été lancée. Elle offre maintenant plusieurs avantages, notamment celui de rassembler (en théorie du moins) l'ensemble des acteurs du territoire et donc l'ensemble des points de vue. Les animateurs du Forum se sont beaucoup intéressés à l'UniCampo, allant jusqu'à proposer de construire un Centre de Formation pour l'Agriculture Familiale. Serait-il possible de lier formation et

Forum ? C'est l'option choisie par la Formation d'Agents de Développement. Il serait effectivement logique pour une formation qui vise à contribuer au développement territorial d'être liée plus étroitement avec le Forum du Territoire. Il faudrait donc étudier plus finement les possibilités offertes (et les limites aussi) par un tel partenariat.

Quel cadre institutionnel pour la formation ?

Une des questions les plus présentes dans les réflexions sur la réplication de la formation, également abordée par les évaluations, est le type de cadre institutionnel pour permettre à ce processus de s'amplifier.

Apparemment, le réseau ouvert proposé au départ n'a pas été très attrayant, car en dehors de l'UniCampo, presque aucune expérience ne s'est ralliée à la proposition. Le projet de départ a été discuté par 6 personnes et comme une partie de celles-ci n'ont pas voulu s'engager par la suite, le projet global en a pâti. Il n'était pas assez clair à l'extérieur de ce groupe que l'objectif était de rallier d'autres personnes. Même si la proposition était intéressante, d'autres projets n'ont pas vu l'intérêt qu'ils avaient à l'intégrer. Quel était l'apport du label « Université Paysanne » proposé ? Sans doute, aurait-il pu donner une lisibilité à des potentiels bailleurs de fonds, mais même l'UniCampo, qui avait démontré son succès, a eu des difficultés à trouver des bailleurs de fonds pour sa continuité. Dans la réplication proposée par le PDHC, celui-ci préfère financer la suite avec son propre nom, au sein du projet Sertão.

Cette difficulté à trouver des bailleurs de fonds a été accentuée par les lourdeurs administratives de l'UFCG. L'UniCampo, financée en partie par le MAE, via des subventions au CIRAD, avait trouvé des modalités de gestion beaucoup plus souples que si elle avait dépendu uniquement des fonds de l'université ou d'un ministère brésilien. Dans le cas du CEDRUS, le financement attribué par le SDT devait être budgétisé avec une très grande précision avant la formation. Et comme ce financement était géré au sein de l'UFCG, toute dépense devait suivre les modalités de dépenses publiques, c'est-à-dire procéder par appel d'offre, même pour l'achat de stylos. C'est notamment cette expérience très contraignante qui a poussé les partenaires de l'UniCampo à envisager de créer une fondation, qui pourrait canaliser des financements et permettre de les dépenser de manière relativement souple. Cependant, créer une nouvelle institution est également un défi, car il faut être capable de mettre en place des règles opérationnelles. Ceci renvoie donc à une question plus large : Faut-il choisir de passer par des institutions existantes (UFCG, PDHC) ou de créer une nouvelle

institution (avec les risques que cela comporte) ? ou encore : est-il possible de faire de l'expérimentation sociale dans des cadres institutionnels préexistants ?

Les différentes questions que soulève le cas de l'UniCampo se rapportent d'abord aux conditions à mettre en place : conditions pédagogiques (quels formateurs ? quels cours ? quel environnement ?) et conditions organisationnelles (nécessité d'une institutionnalisation ? nécessité d'impliquer les organisations du territoire et les communautés ? comment ?). Elles concernent aussi l'impact de la formation : les possibilités offertes aux étudiants, le rôle de l'AAUC au-delà de la formation, l'impact au niveau du territoire. Derrière ces questions, il y a celle de l'apprentissage. Elle est peu évoquée, mais c'est le nœud central. Les conditions de la formation permettent aux étudiants de développer des apprentissages, puis de s'insérer dans le territoire et d'avoir un impact. Ce sont aussi ces conditions qui garantissent la continuité de la formation, pour former d'autres étudiants et multiplier les effets de l'apprentissage.

Les évaluations que nous avons présentées étaient des expertises, basées sur de brèves observations et quelques entretiens et témoignages recueillis par les experts. Dans les deux cas, il était préconisé d'engager une systématisation pour mieux comprendre les processus d'apprentissage développés. Les questions empiriques soulevées donnent des orientations tout à fait pertinentes pour la suite de l'analyse. Ces questions permettent de voir les liens qui peuvent exister entre la conception de la formation et les impacts potentiels pour le territoire. En approfondissant ces questions au travers d'une recherche adéquate, en mobilisant des cadres théoriques et des méthodologies appropriées, nous chercherons à mieux analyser les apprentissages développés à l'UniCampo, pour comprendre comment élaborer une formation qui permette aux acteurs de s'engager dans le territoire.

* * * * *

Conçue comme une formation expérimentale, l'UniCampo a permis de construire progressivement un parcours pédagogique adapté aux demandes des acteurs. Les évaluations faites du processus ont montré que des principes pédagogiques forts ont permis une véritable co-construction des savoirs par les participants.

Au-delà de ce constat de succès, de nombreuses questions apparaissent : quels ont été les déterminants de cette co-construction ? quelles ont été ses limites ? quels apprentissages les acteurs ont-ils développés ? ces apprentissages sont-ils mobilisables au-delà du cadre de la formation ? Pour approfondir l'analyse, il faut se donner les moyens d'évaluer les processus d'apprentissages qui ont eu lieu.

Partie 2.

Théories et méthodes pour l'analyse

Cette partie vise à définir les éléments (concepts, théories, méthodes) que nous allons utiliser pour conduire l'analyse. Il s'agit de partir de ce qui existe pour définir ce que nous voulons mobiliser.

Dans le *Chapitre 4*, nous réalisons un état-de-l'art des approches développées pour accompagner des acteurs ruraux. Nous cherchons à distinguer différents groupes d'approches pour comprendre leurs spécificités et voir quels sont les concepts et théories utilisés. En identifiant les limites des analyses actuelles, nous définissons des priorités pour notre propre recherche : l'évaluation doit chercher à mieux intégrer les différents types d'apprentissages.

Dans le *Chapitre 5*, nous explorons les différentes théories qui formalisent l'apprentissage. Nous approfondissons les théories développées en économie et en gestion, ce qui nous permet d'identifier les éléments que nous pouvons mobiliser pour intégrer les différents types d'apprentissages.

Nous présentons alors, dans le *Chapitre 6*, une construction théorique pour réaliser notre évaluation. Notre cadre d'analyse croise deux approches : d'un côté, une approche économique qui définit des critères pour évaluer le résultat de l'apprentissage ; de l'autre côté, une approche basée sur les sciences de gestion, qui s'intéresse aux processus de l'apprentissage.

Enfin, dans le *Chapitre 7*, nous exposons comment nous avons conduit notre étude de l'UniCampo et les méthodes que nous avons choisi d'utiliser pour saisir les apprentissages réalisés par les participants.

Chapitre 4

Apprentissage et formation en milieu rural

A partir d'une revue de littérature, nous proposons dans ce chapitre d'identifier les différentes approches développées pour accompagner l'apprentissage en milieu rural. Nous analysons notamment la vision de la recherche sur ces différentes approches.

Dans le 4.1, nous retraçons les différents concepts qui sont apparus au cours des 50 dernières années, puis dans le 4.2 nous définissons différents groupes d'approches, pour caractériser leurs spécificités. Notre objectif est de mieux situer les apports et les limites des analyses actuelles, afin de définir les priorités pour notre propre recherche.

Cette revue de littérature a été réalisée surtout à partir d'articles et de rapports en anglais, et nous préférons donc continuer à utiliser le vocabulaire anglophone, pour ne pas altérer le sens des mots avec une traduction. Ainsi, plutôt que de parler de vulgarisation, nous garderons le mot *extension*⁴⁹.

4.1 Quelle évolution des approches de l'apprentissage en milieu rural ?

4.1.1 Emergence de différents concepts

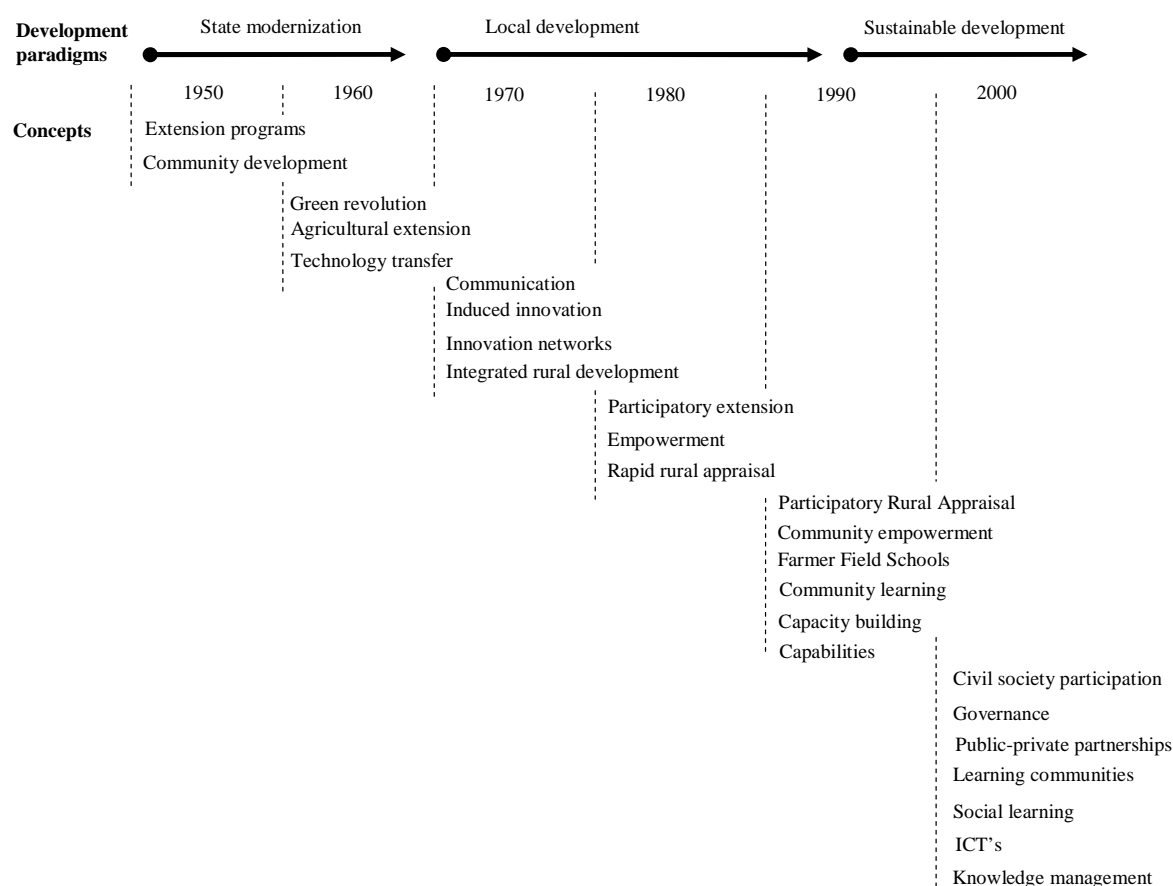
Les dispositifs de formation pour le milieu rural ont été définis de manières très variées à travers le monde, comme le reflètent les mots utilisés dans chaque pays, dont les connotations différentes marquent bien les idées liées. *Extension* a été employée pour la première fois en Angleterre au 19ème siècle pour caractériser des programmes d'éducation pour les adultes qui "prolongeait" le travail des universités en dehors du campus. Ce concept a alors été adopté par

⁴⁹ Tous les mots anglais (ou d'autres langues) seront signalés en italique.

les *land-grant universities* des Etats-Unis, principalement dans un sens agricole, alors qu'en Angleterre, *consultancy service* remplaçait le mot *extension*. En France, « vulgarisation » avait le sens de simplifier, et était généralement pris en charge par les services d'Etat. L'Espagne et le Portugal utilisent également *vulgarisacion* ou *vulgarização*, mais l'Amérique latine semble préférer *capacitacion* ou *capacitação*, veut dire augmenter les capacités et les qualifications. En allemand, *Beratung* signifie conseiller ; en Néerlandais, *Voorlichting* signifie éclairer.

Au-delà de ces différences de conception initiales, on assiste à un changement global progressif : les systèmes traditionnels d'*extension* sont critiqués et de nouveaux systèmes sont expérimentés. De nouveaux concepts apparaissent progressivement avec la remise en cause de la vulgarisation, comme le montre la Figure 4.1. "Communication" (Freire, 1968), "innovation rurale" (Leeuwis et van den Ban, 2004), « animation » (Salinas, 1999), "apprentissage participatif" (Röling et Wagemakers, 1998a), "communauté d'apprentissage" (Falk et Harrison, 1998), « empowerment » (Storey, 1999) sont certaines des expressions se sont répandues.

Figure 4.1. Emergence des concepts liés aux dispositifs d'apprentissage en milieu rural⁵⁰



⁵⁰ Cette figure, réalisée par l'auteur à partir de la revue de littérature, a été inspirée d'une figure similaire sur l'évolution des concepts liés au développement rural (Ellis & Biggs, 2001).

4.1.2 Les phases de l'évolution

Ces concepts ont émergé d'une interaction permanente entre les arènes de la politique (principalement les institutions internationales), de la pratique et de la recherche. Nous allons suivre cette évolution au cours des 60 dernières années.

Le transfert technologique en appui à la révolution verte

Le discours de Truman en 1949 est emblématique des idées en cours après guerre : il lance un programme global de coopération, pour résoudre les difficultés économiques grâce aux connaissances techniques (King, 2006), l'agriculture étant naturellement incluse. En cette période d'après-guerre, le besoin en aliments était important, il fallait donc augmenter la productivité par tous les moyens techniques possibles. La décolonisation a également incité les pays nouvellement indépendants à produire assez de nourriture pour être autonome, et aussi pour tirer des devises de l'exportation. Une coopération agricole encourageant la révolution verte était la bienvenue. La recherche agronomique a tenu un rôle important pendant cette période pour développer des technologies à être transférées, dans les pays développés et en voie de développement grâce aux programmes de coopération. Pour transférer les technologies nécessaires, des systèmes de vulgarisation ont été mis en place, suivant les recommandations des institutions internationales, souvent liés à des prêts financiers. Et en quelques décennies, les résultats escomptés ont été réalisés avec des gains marqués dans la productivité et les rendements (IAASTD Collective Author, 2008).

Dynamiques endogènes

Certaines personnes plus clairvoyantes ont commencé à voir les limites du tout technique. Par exemple, en 1961 le président de l'université de l'Etat de l'Iowa a donné un discours incitant les universités à étendre la recherche au delà des dimensions économiques et agronomiques pour inclure les personnes et leurs rapports avec l'environnement écologique (Kroma, 2000 : 22). Cependant, le monde de la recherche et les institutions internationales étaient encore peu réceptifs, et peu de changements se sont produits au cours des dix années suivantes. Les principaux acteurs qui ont émergé dans les années 1970 sont les ONG. Développant notamment des actions à un niveau local, celles-ci prônaient souvent une approche endogène du développement. Ces expériences informelles et localisées sont progressivement devenues ce qui sera ensuite nommé dans les années 1980-1990 « *grassroots movements* » ou mouvements de base.

Ce changement se produit parallèlement à une tendance sociale importante, observée lors des mouvements sociaux de 1968 : l'aspiration à une vie meilleure et au bonheur, qui s'est traduit par la motivation de rétablir une vie sociale locale. Un autre facteur important, bien que la plupart des mouvements sociaux ne voudraient y voir leurs origines, est le mouvement de libéralisation des années 1980, la plupart des services d'Etat ayant été décentralisés ou

privatisés, laissant un vide qui a été progressivement comblé par des initiatives locales. En ce qui concerne plus spécifiquement les dispositifs d'apprentissage, deux éléments semblent avoir été importants pour le changement : il devenait de plus en plus évident que l'ancien objectif (productivité) avait exclu des régions entières des progrès de la révolution verte ; et par ailleurs, l'échange entre les agriculteurs apparaissait progressivement comme un des plus forts mécanismes d'apprentissage des sociétés rurales.

Peu à peu, la recherche a commencé à s'intéresser aux aspects sociologiques : innovation induite, réseaux locaux d'innovation (Rogers, 1962), et nouvelles manières de communiquer (Freire, 1968). Au cours des années 1980, les dynamiques locales ont été relayées progressivement par la recherche, et de nouveaux concepts sont apparus pour qualifier les méthodes développées, comme « *participatory research* », « *rapid rural appraising* », (Chambers, 1994a). La recherche a également contribué à proposer de nouveaux concepts, comme l'*empowerment*, concept emprunté aux recherches sur l'insertion sociale urbaine (Lincoln *et al.*, 2002). Il devenait de plus en plus évident que des populations étaient laissées en marge du développement, particulièrement suite à la libéralisation, et l'*empowerment* semblait être un axe important à développer pour les ONG, conjointement avec la recherche.

Les institutions internationales sont restées plus ou moins éloignées de ces changements pendant les années 1970-1980. L'UNESCO est une des seules institutions à s'y intéresser, tout en reflétant la conception libérale de l'époque. Ainsi, lors du sommet mondial de l'éducation pour adultes à Nairobi en 1976, la déclaration finale stipule : « *L'homme est agent de sa propre éducation, par l'interaction permanente entre ses actions et sa pensée* » (UNESCO, 1976). Avec le retrait de l'Etat, chaque individu devient responsable de constituer son propre capital humain. Néanmoins, un certain nombre de nouvelles directions sont également proposées dans ce rapport : la formation pour adultes doit permettre le « *développement d'une compréhension critique des grands problèmes du monde contemporain et des changements sociaux, de l'aptitude à participer activement au progrès de la société dans une perspective de justice sociale* », « *accorder la priorité la plus élevée aux groupes les plus défavorisés sur le plan de l'instruction dans une perspective de promotion collective* ». Chaque Etat membre doit « *veiller à ce que les femmes ne soient pas tenues à l'écart de l'enseignement pour adultes* » (UNESCO, 1976 : 4-5). Ces éléments préfigurent ce qui deviendra plus tard les programmes structurés d'*empowerment*.

Cette approche libérale de l'éducation a provoqué un certain nombre de réactions. Une des plus connues, développées par Sen vers la fin des années 1970, est l'approche des « *capabilités* » (*capabilities*), définies comme la capacité d'agir dans un environnement donné. Un individu n'est pas le seul responsable de sa capacité de réaliser des choses : il peut être limité ou encouragé par son environnement. Cependant, ce n'est qu'à partir du milieu des années 1990, lorsque l'ONU a repris le concept, que ces idées se sont répandues.

Prise en compte par les institutions internationales

Comme pour compenser leur absence dans les années 1970 et 1980, les institutions internationales sont devenues prolifiques à partir des années 1990, lançant plusieurs programmes spécifiques consacrés à l'apprentissage pour le milieu rural. Les concepts développés au cours des années précédentes sont progressivement devenus les leitmotifs des nouveaux programmes, même si parfois superficiellement et peu mis en pratique (Chambers, 1994a).

A partir du milieu des années 1990, une attention accrue a été portée à l'éducation au sens large. En 1994, pendant la conférence de l'UNESCO sur la population et le développement, la notion de développement durable a été discutée, et une déclaration a souligné que "l'éducation est un facteur fondamental du développement durable" (UNESCO, 1994). L'année suivante, les priorités et stratégies de la Banque Mondiale "Pour l'éducation" appellent les pays à développer l'éducation de base (World Bank, 1995). À la demande de l'UNESCO, en 1996, une Commission Internationale pour l'Education au 21ème Siècle, menée par Delors, a discuté l'importance de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, pour contribuer à la démocratie et au développement (Delors, 1996). 1996 a été également déclarée "l'année européenne de l'éducation continue et de la formation" et la Commission européenne a publié son livre blanc sur l'éducation : "Vers une société cognitive" (Commission Européenne, 1996).

Peu après, l'attention portée à l'éducation et à la vulgarisation pour le développement rural a été renforcée au niveau international. Après deux décennies d'expérimentation sociale dans les années 1970 et 1980, des discussions ont été engagées pour déterminer quel système de vulgarisation était le plus approprié. Pour débattre de nouvelles possibilités⁵¹, une consultation internationale informelle a été lancée en 1995, avec des représentants de la coopération française et de l'agence suisse pour le développement et la coopération, rejoint par des experts de la Banque Mondiale. Cette consultation s'est formalisée et est devenue "l'Initiative de Neuchâtel" qui fédère une douzaine d'institutions de développement et une autre douzaine de centres de recherches. Cette initiative a commencé par proposer un cadre commun sur la vulgarisation agricole (Neuchâtel Group, 1999) dans lequel les partenaires ont convenu de la nécessité de développer de nouvelles approches de vulgarisation. D'autres rapports ont été publiés sur des définitions communes de diverses notions, telles que la "facilitation" (Neuchâtel Group, 2000), "l'empowerment" (Neuchâtel Group, 2002), et le "capacity building" (Neuchâtel Group, 2006). Une autre contribution importante à l'éducation rurale est le programme de la FAO "éducation pour les populations rurales" (Atchoarena et Gasperini, 2003). En 2002, la FAO et l'UNESCO lancent un appel conjoint : "l'accès à l'éducation de qualité pour les populations rurales est cruciale pour garantir les droits de

⁵¹ La recherche de nouvelle possibilité avait l'objectif d'en finir avec le programme « training and visit » promu par la Banque Mondiale.

l'homme pour tous et réaliser les objectifs de développement du millénium". Le groupe de Neuchâtel a suivi cet appel, et a consacré ses rapports de 2003 à la "vulgarisation pro-pauvre" et a recommandé "de passer d'une perspective d'augmentation de la production agricole vers l'amélioration du niveau de vie" (Neuchâtel Group, 2003). Pendant cette phase, l'agenda de recherche a été surtout déterminé par les institutions internationales, participant à l'élaboration de partenariats. Les approches sont principalement interdisciplinaires, avec une tendance sociologique.

Une autre tendance a marqué le tournant du siècle : des rapports officiels soulignent le besoin d'une gouvernance plus large avec la participation de la société civile et d'entreprises privées. Ces deux tendances sont devenues évidentes presque simultanément à la fin des années 1990 suite aux mouvements de décentralisation. L'"inauguration" de la société civile s'est produite au forum social de Porto Alegre en 2001, et l'association des entreprises privées est devenue très claire au sommet mondial de Johannesburg sur le développement durable en 2002, avec le concept de PPP - partenariat public privé. L'année précédente, l'OCDE avait déjà publié un rapport sur "*Local partnerships for better governance*" (2001b), suggérant que "*Cette stratégie permettra de renforcer les capacités locales au sein d'une économie mondiale et contribue ainsi à réconcilier compétitivité économique, cohésion sociale et progrès environnemental*".

4.1.3 Vers un changement de paradigme ?

De nombreux types de dispositifs d'apprentissage résultent de cette évolution : ceux développés en tant qu'« *extension* » ou vulgarisation pendant la révolution verte, puis progressivement modifiés ; ceux développés comme alternative par les ONG dans les années 1970-1980, généralement centrés sur le développement local communautaire, systématisé pendant les années 1990-2000 par les institutions internationales ; et plus récemment, ceux qui se sont développés pour appuyer la mise en place de systèmes de gouvernance.

Depuis une dizaine d'années, de nombreux auteurs parlent de l'émergence d'un nouveau paradigme (Röling et de Jong, 1998). L'ancien paradigme correspond au transfert de technologies *top-down*, et tous sont d'accord pour le caractériser comme « *reductionist* », « *imposing* » (Vanclay et Lawrence, 1995), « *disempowering* » et « *destructive* » (Russell et al., 1989).

La définition du nouveau paradigme est toutefois nettement moins consensuelle. Au-delà de la diversité des concepts qui ont émergé au cours des 20 dernières années, des approches radicalement différentes sont proposées. Pour certains, l'enjeu est lié à la diffusion des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) qui permettent d'améliorer la communication et l'accès à l'information (Richardson, 2005). Pour d'autres, il faut promouvoir des approches participatives et *bottom-up* qui permettent aux communautés d'exprimer leurs demandes (Chambers, 1994a). Enfin, d'autres parlent d'approches de *social*

learning, où l'apprentissage devient un enjeu de toute la société (Leeuwis et Pyburn, 2002; Röling et Wagemakers, 1998b).

Plutôt que de parler de nouveau paradigme, il nous semble qu'il faut proposer une autre interprétation de l'évolution. Malinvaud (1996) considère qu'en économie, il n'y a pas de véritable changement de paradigmes, car une théorie ne supprime pas totalement les autres. Il existe donc une juxtaposition de théories qui coexistent et se complètent. De la même manière, l'évolution des dispositifs d'apprentissage montre que de nouveaux concepts émergent, sans remplacer les anciens. Les praticiens, la recherche et les politiques adoptent progressivement différents concepts d'origines variées, qui s'influencent et se complètent. Aucun des modèles n'est demeuré statique et même au sein de l'école « révolution verte », la plupart des travaux de recherches ont dépassé le vieux paradigme basé sur le transfert de technologie *top-down*. Certes, il y a une tendance globale vers la prise en compte d'éléments plus constructifs, mais différentes approches demeurent.

Dans la suite de Chambers (1994a), nous estimons que *"décrire les décisions et les actions comme polarisées entre fermées et ouvertes, conservatrices et radicales, réductionnistes et pluralistes, timides et osées (...) ne fait qu'aller dans le sens de l'antithèse du mal contre le bon. Le pluralisme exige un équilibre."* Plutôt que d'opposer les différents dispositifs d'apprentissage, nous proposons de mieux définir les contributions de chacun, en identifiant leurs spécificités et en les situant dans un cadre global.

4.2 Spécificités des approches actuelles

4.2.1 Caractériser la diversité des approches

L'analyse historique que nous avons conduite dans la section précédente ainsi que différents articles consacrés à l'évolution du milieu rural (Ellis et Biggs, 2001; King, 2006; Meinzen-Dick et al., 2004; Van der Ploeg et al., 2000) semblent montrer que les dispositifs d'accompagnement ont progressivement pris en compte des apprentissages plus complexes.

Les premiers dispositifs formalisés (*extension systems*) ont été souvent focalisés sur les agriculteurs, pour permettre le transfert et l'échange de technologies. Puis des dispositifs alternatifs ont été développés, pour encourager des *learning communities*, l'objet n'étant pas seulement la technologie, mais également l'organisation et les valeurs. Plus récemment, de nouveaux dispositifs d'apprentissage ont été développés pour encourager la participation d'acteurs hétérogènes dans des processus de gouvernance à un niveau territorial.

Aujourd'hui, il semblerait que ces trois approches coexistent, chacune étant centrée sur un type particulier d'apprentissage. Nous avons voulu vérifier cette hypothèse au travers d'une revue de littérature, en identifiant les visions de l'apprentissage présentes dans différents articles et rapports.

Pour déterminer les visions, nous avons choisi de partir des concepts utilisés pour définir les approches⁵² : *agricultural ou rural extension, participatory extension, communication, network innovation, community learning, collective action, capacity building, knowledge management, civil society participation, social learning, governance, etc...*

Plusieurs mots-clés ont des significations très proches et sont souvent utilisés ensemble dans les articles. Ceci a permis de grouper ces mots clés selon des visions semblables de l'apprentissage, en fonction des théories et concepts associés :

- le groupe le plus évident concerne les mots-clés liés aux systèmes d'*extension* (groupe 1), agrégeant différents types de vulgarisation ("*agricultural extension*", "*rural extension*", "*participatory extension*") ou étant proches des idées d'échange et de transfert d'information ("*communication*", "*network innovation*").
- un autre groupe important dans la littérature émerge au niveau des communautés (groupe 2), autour du concept de "*learning community*". Ce groupe couvre un large spectre d'apprentissages, évoquant souvent les valeurs collectives.
- le groupe 3 est très semblable au groupe 2, mais les concepts inclus ("*empowerment*", "*capability*", "*leadership*") sont principalement employés dans un sens individuel, contrastant avec les approches collectives développées dans le groupe 2.
- un autre groupe peut être identifié (groupe 4) au niveau des organisations ou même de la société, avec des mots-clés tels que "*capacity building*" et "*knowledge management*", ou certaines expressions plus contextuelles telles que "*producer organization strengthening*".
- enfin, le dernier groupe (groupe 5) mélange deux types de mots-clés : ceux évoluant depuis le groupe 2 ("*learning community*", "*action collective*", "*social learning*") et des mots récents tels que "*gouvernance*", "*participation de la société civile*" , "*partenariats*". Ceux-ci sont employés au niveau de la société.

Les différents groupes ne sont pas entièrement distincts. Certains mots-clés sont employés par plusieurs groupes, mais avec des connotations différentes selon leur vision de l'apprentissage. Cependant, ces groupes ne sont pas simplement basés sur les mots, ils ont été constitué en fonction de l'analyse de leurs spécificités que nous allons présenter.

A partir de l'analyse historique réalisée, nous avons choisi de caractériser chaque groupe en analysant trois aspects : la situation dans laquelle l'apprentissage se produit, l'analyse qui est faite de l'apprentissage et les dispositifs d'apprentissage développés pour soutenir ce type d'apprentissage. **La situation** est le contexte dans lequel le changement se produit : le type d'acteurs, comment ils sont organisés, le type de problématique qu'ils traitent, les facteurs induisant le changement, la motivation des acteurs ou comment ils justifient la nécessité de

⁵² Comme nous avons fait cet état-de-l'art en anglais, nous préférons garder les mots-clés en anglais.

changement, etc. **L'analyse de l'apprentissage** présente la manière dont la recherche appréhende l'apprentissage et ses résultats, la vision de l'apprentissage, l'objet de l'apprentissage, les mécanismes, etc. **Les dispositifs d'apprentissage** correspondent aux pratiques développées pour soutenir l'apprentissage et pour provoquer le changement, avec leurs objectifs, les outils et les méthodes développés, et l'évaluation qui en est faite.

4.2.2 Spécificités de chaque groupe

A partir de cette grille d'analyse, nous avons caractérisé les différents groupes. Le Tableau 4.1 (page suivante) résume les informations qui seront présentées par la suite pour chaque groupe.

Groupe 1: agricultural, rural and participatory extension, communication, network innovation

Ce groupe se distingue par l'accent mis sur la connaissance et sa diffusion. Il découle directement des systèmes traditionnels de vulgarisation agricole, bien que les conceptions aient beaucoup évolué, et que peu d'analyses de l'*extension* s'en tiendraient à une vision de transfert de technologie, considérée comme un vieux paradigme (pour une bonne discussion de l'ancien paradigme, voir Murray, 2000).

Riveira et Quamar (2003) proposent une définition consensuelle dans un rapport de la FAO : "l'*extension* est une fonction éducative non-formelle qui s'applique à n'importe quelle organisation qui dissémine de l'information et du conseil avec l'intention de favoriser la connaissance, des aptitudes, des qualifications et des motivations" (p 7). Plus récemment, *communication* a été souvent employé pour remplacer le mot *extension* (Leeuwis et van den Ban, 2004), car l'objectif est "de fournir des informations agricoles et non-agricoles aux personnes rurales" (Rivera et Quamar, 2003 : viii).

D'abord développé pour soutenir la révolution verte, *agricultural extension* visait un accroissement de la production de nourriture dans un contexte d'après-guerre et de décolonisation. Ensuite, *extension* a évolué d'un cadre strictement agricole pour devenir "rurale" afin de tenir compte d'un plus grand nombre de fonctions et d'acteurs. Au-delà du seul accroissement de la production, l'objectif devient de permettre une sécurité alimentaire (Rivera et Quamar, 2003) et le maintien de *livelihoods*, modes de subsistance (Richardson, 2005). Cependant, le principe reste l'appui aux acteurs ruraux pour améliorer leurs pratiques au travers de nouvelles informations (Rivera et Quamar, 2003).

Tableau 4.1. Caractérisation de différents groupes de dispositifs d'apprentissage

Principaux mots-clés		Groupe 1 <i>Extension</i>	Groupe 2 <i>Community learning</i>	Groupe 3 <i>Empowerment</i>	Groupe 4 <i>Capacity-building</i>	Groupe 5 <i>Governance</i>
Principal abordage		Méthodes	Mécanismes d'apprentissage	Principes	Méthodes	Processus d'apprentissage
ANALYSE PAR LA RECHERCHE	Centre de l'analyse	Connaissances	Relations	Pouvoir	Organisation	Décision politique
	Disciplines	Agriculture	Sciences sociales	Economie, sciences sociales	Economie	Sciences politiques
	Concepts utilisés	Information Connaissances Compétences Communication	Réseau Capital social Action collective	<i>Capabilities</i> <i>Leadership</i>	<i>Knowledge management</i>	Décision collective Participation <i>social learning</i>
	Vision de l'apprentissage dominante	Nouvelles pratiques	Nouvelles valeurs collectives	Nouvelles valeurs personnelles	Pratiques organisationnelles	Constitution d'un groupe et de dispositifs d'apprentissage
	Analyse de l'apprentissage	Apprentissage peu abordé, vu comme un résultat implicite	Importance de l'apprentissage, analyse de ses déterminants et mécanismes	Apprentissage rarement mentionné	Apprentissage vu comme un résultat (capacités et compétences)	L'apprentissage est au centre du processus, au sein de recherche-action
SITUATION	Sujets abordés	Production Sécurité alimentaire <i>livelihoods</i>	Gestion des ressources, gestion intégrée	Populations marginalisées	Coopératives de producteurs Centres de recherche	Développement territorial Processus multi-acteurs
	Changements espérés	Augmentation de la production	Développement d'alternatives locales	Définir des nouvelles relations avec l'environnement	Augmenter l'efficacité organisationnelle	Définir un nouveau modèle sociétal (durabilité)
	Facteurs du changement	Problèmes (à la marge) de pratique	Complexité de pratiques	Problème de discrimination	Problèmes d'organisation	Difficulté à changer rapidement
	Acteurs pris en compte	Individus ou groupes	Groupes relativement homogènes	Individus ou groupes homogènes	Organisation ou leader	Acteurs hétérogènes, pas d'organisation stable
DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE	Méthodes utilisées	Face à face, groupes, TIC : outils de communication	Débats de groupes, méthodes participatives, jeux	Principes à respecter	Audit d'experts Planning stratégique	Au sein de forums Diagnostics collectifs
	Objective du dispositif d'apprentissage	Faciliter l'accès ou la construction d'informations	Permettre l'échange pour faire émerger des valeurs collectives	Changer les relations de pouvoir, permettre l'adaptation	Permettre une meilleure organisation interne	Faire apparaître des objectifs communs
	Evaluation du dispositif	Méthodes bien définies, vers prise en compte du participatif	En cours de discussion	Implicite, rarement discuté	Normatif, ensemble d'indicateurs en train d'être définis	Evaluation du processus, pas du résultat
	Résultat	Fonctionne très bien quand les objectifs ont été bien définis	De plus en plus opérationnel, surtout quand lié à des aspects pratiques	Processus long, difficile à évaluer	Très opérationnel	Variable

Le groupe 1 est principalement mené par les préoccupations des institutions internationales (Murray, 2000) qui s'attachent à comprendre l'évolution du contexte global : décentralisation, privatisation, TIC. L'apprentissage est seulement le résultat implicite d'un processus structuré et est rarement mentionné. C'est l'information qui est au centre de l'analyse, étant vue comme "un intrant pour l'augmentation de productivité" (Anderson et Feder, 2003). La décentralisation et la privatisation amènent à reconsidérer les mécanismes de financement et de coordination pour permettre la production d'information, sa validation et son échange (Black, 2000). Bien que certains encouragent la privatisation pour permettre une meilleure efficacité (Anderson et Feder, 2003), d'autres travaux essayent "de convaincre les *policy-makers* de reconnaître l'*extension* comme une fonction publique qui ne doit pas être perdue, comme cela a été le cas dans certains pays" (Rivera et Quamar, 2003 : 3) Ceci amène une discussion sur la disponibilité d'information. Les TIC sont souvent considérés dans ce contexte comme la nouvelle panacée, car il s'agit d'un "outil pratique et rentable pour faciliter les demandes des agriculteurs et pour adresser ces demandes", bien que dans beaucoup d'endroits, il reste encore beaucoup à faire avant que les TIC soient accessibles (Richardson, 2005). Dans ces articles, le principal enjeu est de rendre l'information disponible, avant d'envisager l'apprentissage.

Quelques articles vont au-delà, analysant les mécanismes derrière l'accès à l'information. Par exemple Pesche et Barbedette (2004) considèrent qu'il est fondamental de mieux comprendre comment la connaissance est disséminée et acquise aujourd'hui en milieu rural afin d'améliorer les programmes de formation. Contrairement aux rapports des institutions internationales qui se concentrent sur le côté offre, même lorsqu'ils parlent de *demand-driven services* (Neuchâtel Group, 2006), ces auteurs analysent le changement qui se produit du côté des agriculteurs. Ils font état de grands changements en milieu rural dans les pays en voie de développement, devenus plus complexes avec l'ouverture au monde extérieur. La nature et les modalités d'accès de l'information ont été transformées, la connaissance passant d'un bien commun de la communauté produite et transmise de manière traditionnelle à un bien privé répondant à d'autres logiques de production et de diffusion (Pesche et Barbedette, 2004).

L'analyse des manières dont les agriculteurs acquièrent l'information et de leurs sources permet de mieux comprendre ces changements (Sligo et Massey, 2007). Dans ce cas, c'est principalement la circulation d'information qui intéresse le chercheur, mais l'assimilation d'information par les acteurs est aussi abordée. Sligo et Massey veulent analyser "comment [les acteurs] convertissent l'information en connaissance et comment ils mobilisent cette connaissance pour ajouter de la valeur à leurs vies" (Sligo et Massey, 2007 : 171). D'autres auteurs analysent les réseaux d'agriculteurs, pour comprendre comment l'échange d'expérience se produit (Kroma, 2006).

Des méthodes ont été formalisées pour encourager la diffusion d'information, comme « *training and visit* », où un technicien est chargé de transmettre l'information (Anderson et

Feder, 2003). Bien qu'il soit généralement admis que la connaissance ne peut pas être uniquement transférée, certaines méthodes *top-down* peuvent être considérées comme utiles (Rivera et Qamar, 2003). Black (2000) suggère qu'il est nécessaire d'intégrer ces différentes approches. Pour discuter des complémentarités entre approches, Black (2000) analyse quatre stratégies d'extension : le transfert linéaire de technologie *top-down* ; les approches ascendantes participatives ; l'échange d'information ; l'éducation et les formations formelles ou structurées.

Le modèle *top-down* se concentre en général sur les premiers agriculteurs qui adoptent les nouvelles technologies (*early adopters*), ce qui est formalisé avec des modèles de diffusion, en utilisant les théories de Rogers (1962). Le principal enjeu actuel est que les gouvernements se retirent progressivement de cette fonction. Pour les « clients solvables », les entreprises privées ont pris le relais, mais la perte de ce conseil personnalisé est un problème sérieux pour les agriculteurs situés en marge du système de production (Pesche et Barbedette, 2004).

Les approches participatives se développent pour mieux tenir compte des savoirs locaux, de leur diversité et complexité, et pour encourager la participation et les processus de groupe (Black, 2000), bien que la réalité de cette participation soit discutable (Murray, 2000). Dans ce groupe 1, la participation est vue comme outil qui permet l'échange sur une base égale, parmi les agriculteurs et entre les chercheurs et les agriculteurs, au travers de systèmes locaux de connaissance par exemple (Röling, 1994; Röling et Jiggins, 1998). L'échange entre les acteurs est censé permettre une meilleure appropriation de la connaissance pour contribuer au changement de pratiques. Bien qu'il y ait une certaine réflexion sur l'apprentissage, l'évaluation se concentre principalement sur les résultats immédiats (Dart *et al.*, 1998). Murray (2000) considère que temps qu'une bonne méthode d'évaluation n'est pas développée pour les méthodes participatives, "*le transfert de technologie sera privilégié parce qu'il est plus facile à évaluer en termes simples et acceptables, particulièrement pour les organismes de financement*" (Murray, 2000 : 523).

Dans cette perspective, la littérature abordant *extension systems* est focalisée sur la manière dont l'information et la connaissance peuvent être mieux disséminées, que ce soit par des mécanismes *top-down* ou *bottom-up*. Ces méthodes sont très opérationnelles, les enjeux principaux étant le financement et la coordination. Principalement menée par des bailleurs de fonds, la réflexion théorique essaye surtout de définir la limite entre les domaines public et privé de différents types de services. Ceci mène Murray à conclure : "*la recherche sur l'extension doit s'intéresser à ses propres questions et pas uniquement aux questions des bailleurs de fonds. Il ne faut pas utiliser l'évaluation uniquement pour valider le financement des programmes mais en tant que moyen de réfléchir et de développer un ensemble de critères qui permettront de développer la recherche et de répondre à la demande des financeurs*" (Murray, 2000 : 525).

Groupe 2: network innovation, community learning, community empowerment, learning communities and social learning

Ce groupe s'intéresse à la manière dont l'apprentissage se produit, principalement en analysant les relations et l'échange. Le centre de l'analyse n'est pas la connaissance elle-même, mais la manière dont elle est échangée. La plupart des approches se basent sur le concept de 'communauté', dans le sens d'un groupe partageant des intérêts communs, des buts ou des valeurs (Falk et Harrison, 1998) (ce type de communauté peut coïncider avec un lieu géographique, mais elle n'est pas forcément géographique). L'enjeu est de comprendre les mécanismes d'apprentissage au sein de ces communautés.

Ces approches sont souvent présentées comme des alternatives "aux systèmes traditionnels d'extension", dans les situations qui exigent ces pratiques complexes, par exemple dans des systèmes d'agriculture biologique (Kroma, 2006), de gestion de ressource naturelle (Fabricius *et al.*, 2007), ou de gestion intégrée (Van de Fliert *et al.*, 2007). Elles sont souvent invoquées dans des situations en crise, où "les solutions traditionnelles" ne fonctionnent plus (Falk et Harrison, 1998). L'apprentissage collectif, dans le sens d'un apprentissage par l'échange, est souvent vu comme une solution, « l'interaction et les discussions permettant des améliorations des innovations écologiques » (Kroma, 2000 : 11). Bien que l'apprentissage soit collectif, l'application peut être individuelle. Dans d'autres cas, quand des biens communs sont impliqués (gestion de ressource naturelle), l'action individuelle peut être limitée, voire destructrice, et la mise en place d'action collective est préconisée. Il est alors nécessaire de développer des apprentissages qui permettent d'agir collectivement (Meinzen-Dick, DiGregorio et McCarthy, 2004).

D'abord développés dans les années 70, sous l'impulsion des ONG qui cherchaient de nouvelles manières de soutenir l'apprentissage, les approches de « communauté » ont progressivement mobilisé la recherche en sciences sociales. Certains concepts développés par la recherche ont été appliqués, comme les « réseaux », qui se concentrent sur les relations, et le « capital social », qui inclut également les valeurs et la confiance (Dasgupta et Serageldin, 2000). Les réseaux et le capital social peuvent être considérés à la fois comme ce qui permet l'apprentissage, ou bien comme un produit de *community learning* (l'apprentissage au sein de communautés), ou comme une interaction permanente menant aux *learning communities* (des communautés apprenantes) et au *social learning* (l'apprentissage social, à un niveau dépassant la communauté).

Certaines études considèrent que les réseaux et le capital social préexistent et les présentent comme des facteurs qui augmentent les possibilités d'apprentissage, en permettant un meilleur échange et l'appropriation de la connaissance (Sligo et Massey, 2007). Cependant, ces études considèrent de plus en plus qu'il est nécessaire d'apprendre et d'inventer collectivement des mécanismes d'échange avant qu'il soit possible d'apprendre de nouvelles connaissances et pratiques. Ces études analysent alors la façon dont les réseaux et le capital social émergent et

sont renforcés, au travers de nouvelles valeurs communes, qui peuvent alors faciliter de futurs apprentissages.

Dans d'autres cas, l'apprentissage de nouvelles pratiques devient secondaire et c'est les valeurs créées qui sont mises en avant. Lorsque cet apprentissage a lieu au sein d'une communauté, on parle alors de *community learning*. Comme ces approches encouragent la motivation, l'identité de groupe et la fierté, elles permettent souvent l'*empowerment* (dans le sens d'une prise de conscience) au travers des dynamiques de groupe, parfois de manière inattendue, mais devenant alors un des objectifs principaux des formateurs et des participants (Van de Fliert : 252). Agir et gagner une conscience collective devient plus important que l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces approches ont été reprises depuis quelques années par les institutions internationales, par exemple *Community Empowerment Programmes* (Helling et al., 2005) ou *Community Driven Development* (Dasgupta et Beard, 2007). Quand l'apprentissage au sein de la communauté devient un processus permanent, certains auteurs parlent de communauté d'apprentissage (*learning communities*). Moore and Brooks (2000) considèrent que ces communautés d'apprentissage peuvent être identifiées parce qu'elles "changent constamment", elles développent une "sagesse collective", elles font du "brainstorming" permanent, elles sont "capables de mettre leurs idées en place", elles ont une "vision du futur", et elles "planifient leur propre survie et durabilité" (Moore and Brooks, 2000: 11).

L'apprentissage social (*social learning*) émerge comme un nouveau concept pour caractériser l'apprentissage collectif (Leeuwis et Pyburn, 2002; Röling et Wagemakers, 1998b). Dans le domaine du développement rural, ce concept revêt une signification quelque peu différente de celui développé par les psychologues sociaux qui parlent surtout d'imitation. Il implique plutôt un apprentissage critique. Kroma (2000 : 13) considère que "les personnes sont engagées activement et collectivement dans la recherche de solutions alternatives, défiant l'organisation de production dominante. L'apprentissage social remet à l'ordre du jour le changement social, impliquant une prise de conscience et une critique réflexive des dogmes et des connaissances reçues". Un des objectifs du *social learning* est de défier les normes sociales.

Différentes méthodes permettent d'encourager le *community learning*, notamment en stimulant l'échange, pas simplement de la connaissance mais comme relation complexe entre individus. Ces méthodes peuvent être basées : sur la résolution de problèmes, à partir des expériences et expérimentations des agriculteurs, comme c'est le cas dans les Farmer Field Schools (Van de Fliert et al, 2007), sur de nouveaux moyens de communication pour faciliter l'échange (Romanow et Bruce, 2006), sur la participation, comme outil pour permettre l'expression et le partage (Chambers, 1994a), ou sur la recherche-action, pour permettre l'émergence d'action collective entre agriculteurs et chercheurs (Meinzen-Dick et al, 2004).

Ces méthodes deviennent de plus en plus reconnues, avec des nombreux résultats importants, dont le *collective empowerment*.

Le fait que ces méthodes soient basées sur l'échange leur permet d'être adaptées à de nombreuses situations, ce qui fait leur force. Cependant, leur généralisation pose plusieurs problèmes. Il y a d'abord la difficulté à trouver des financements, car les gouvernements ne sont généralement pas très disposés à financer ces projets alternatifs (Van de Fliert et al, 2007), bien qu'ils deviennent progressivement acceptés. Mais surtout, Chambers (1994a) mentionne le risque de dégénération avec l'amplification du processus, notamment par rapport à la difficulté de maintenir un processus spontané avec une véritable co-construction, le risque pour les formateurs de se laisser aller à des routines, et enfin la tentation de formaliser le processus dans des manuels, qui inhibent et intimident (Chambers, 1994a; Dasgupta et Beard, 2007).

Une des limites principales des approches de *community learning* est qu'elles sous-estiment souvent l'hétérogénéité (Murray, 2000) et ont du mal à reconnaître et à résoudre des situations de conflit, menant à une "tyrannie du consensus" (Black, 2000). Un autre problème est que cet échange reste souvent limité au groupe, avec très peu de diffusion vers l'extérieur (Black, 2000), menant à l'exclusion plutôt qu'à l'*empowerment* des personnes en marge de la communauté ou du groupe, ou favorisant une élite.

En résumé, ces approches suggèrent des mécanismes davantage que des méthodes, la communauté apparaissant souvent comme le meilleur niveau pour promouvoir l'apprentissage. Bien que quelques universitaires se refusent encore à prendre en compte ces méthodes car elles sont difficiles à évaluer, beaucoup d'autres se sont tournés vers elles, peut-être aussi parce que, comme Chambers le dit, elles sont "*gratifiantes, intellectuellement excitantes, pratiques, et souvent agréable*" (Chambers, 1994a : 1447). Il ne faut cependant pas les préconiser comme "les seuls valables" (Black, 2000 : 495) et être conscient de leurs limites.

Groupe 3: empowerment, leadership, capabilities

Ce groupe met l'accent sur la capacité d'agir et de gagner du pouvoir, en partie grâce à l'acquisition de connaissances mais surtout par l'adaptation à son environnement. Ces approches sont relativement proches des approches de communauté, car elles prennent en compte implicitement des groupes. Cependant, l'analyse est centrée sur les individus, en tant que représentant un groupe dans un environnement (*leadership studies*), en tant que personnes dans une société (*empowerment*), ou en tant qu'agents dans un système économique (*capabilities*). L'objectif est de tirer ces personnes hors de situations marginalisées, par exemple des pièges à pauvreté, mais aussi des systèmes non-durables. Actuellement, les préoccupations au centre de l'analyse s'élargissent, comme l'analyse Lincoln et al (2002 :

227) au sujet de l'*empowerment*, pour laquelle "l'accent passe de la volonté d'incorporer des minorités à un besoin d'encourager les différences et la diversité afin de demeurer économiquement compétitif".

Bien que ces notions appartiennent à différentes disciplines, elles ont une vision similaire de la façon dont les individus apprennent à agir dans leur environnement. Ce sont essentiellement les valeurs qui sont concernées par l'apprentissage, mais celles-ci n'émergent pas nécessairement d'un processus de groupe, elles sont personnelles. Ces approches cherchent à comprendre la manière dont les individus prennent leur destin en main dans leur environnement, en s'adaptant par un changement de références mais également en influençant cet environnement pour le changer. Ceci contraste en partie avec les approches de *community learning* qui sont généralement renfermées sur la communauté et ont longtemps fait abstraction de l'environnement au-delà de cette dernière.

Les approches d'*empowerment* viennent des sciences sociales, notamment celles nées autour des notions de genre, de minorités raciales et de santé (Lincoln, Travers, Ackers et Wilkinson, 2002). En milieu rural, elles sont souvent utilisées à propos des populations marginalisées, telles que des paysans, des petits agriculteurs ou des femmes. Le lien entre *empowerment* et apprentissage est souvent ambigu et peu explicite. L'*empowerment* peut être considéré comme la conséquence de l'apprentissage de valeurs (Fabricius, Folke, Cundill et Schultz, 2007). Il peut également être vu comme un moyen de permettre à l'individu d'influencer son environnement (Storey, 1999), "l'*empowerment* pouvant se référer à la fois à une forme substantive de changement au niveau individuel et à une forme plus symbolique de changement au niveau social" (Fabricius, 2007 : 277). Cependant, le changement social est difficile à provoquer. Comme le dit Griffin : "Bien que l'apprentissage par l'expérience ait une véritable capacité à provoquer un *empowerment* personnel, comme les praticiens le savent bien, sa capacité à permettre le changement social ou la transformation est très limitée" (Griffin 1992, apud Fabricius et al, 2002).

Le *leadership*, dans ce groupe, n'est pas considéré comme la capacité d'une personne à organiser un groupe (ceci est traité dans le groupe 4), mais comme la capacité à mener un groupe en s'adaptant aux situations. Falk et Harrison (1998) utilisent une définition intéressante : "*Dans l'environnement de la communauté, le leadership est un rôle exercé par des citoyens impliqués et ne se restreint pas à l'action conduite par quelques leaders (...) Le leadership est partagé par de nombreux individus à différents moments, en fonction de la situation et des capacités requises*" (Langone et Rohs, apud Falk et Harrison, 1998 : 617). Le *leadership* est fondamental pour permettre l'adaptation au changement, car il fait intervenir des notions de vision, de motivation (Fabricius et al, 2007). Fabricius et al (2007 : 2) considèrent qu'une capacité d'adaptation (*adaptive capacity*) "*reflète l'apprentissage par l'échange de connaissance et la réponse aux rétroactions*". Pour développer cette capacité, il faut internaliser les changements de l'environnement sur le long terme. Pour développer

ensuite un *leadership* il faut que cette capacité d'adaptation débouche sur de l'action pour influencer l'environnement, grâce à la vision et à la stratégie.

L'approche des *capabilities*, qui n'est pas à strictement parler une approche d'apprentissage, caractérise plus finement ce qui permet à un individu d'agir dans son environnement. Sen (1989) a introduit ce nouveau concept dans des sciences économiques en considérant que le développement d'un individu dépend non seulement de ses caractéristiques propres, mais également des « opportunités » offertes par son environnement. Pour réaliser un objectif dans un environnement donné, l'individu doit choisir un type de « fonctionnement » parmi ses différentes « capacités » (capacités potentielles). Ceci implique un ajustement permanent de l'individu aux normes et aux valeurs de l'environnement. L'objectif final est de gagner le contrôle de son environnement, matériellement et politiquement (Nussbaum, 2003). Dans des travaux plus récents, les « capacités » ont pris une signification politique où la liberté individuelle (*freedom*) est mise en avant (Sen, 1999). Les gouvernements sont alors encouragés par les institutions internationales à garantir aux individus les opportunités nécessaires à leur développement.

Ces trois approches (*empowerment*, *leadership* et *capabilities*) sont généralement liées à des choix politiques et ne s'intéressent pas tellement aux dispositifs pour soutenir ces apprentissages, mais plutôt aux principes qui doivent être respectés, comme ceux suggérés par Nussbaum (2000) pour augmenter les « capacités ». Bien que l'analyse concerne l'individu, les principes favorisent principalement le changement au niveau social, d'une manière normative. Ainsi, la recherche semble surtout contribuer à l'analyse des situations plutôt qu'à la mise en place de dispositifs opérationnels pour favoriser l'apprentissage.

Une des limites des concepts de *capabilities* et d'*empowerment* est qu'une certaine ambiguïté est maintenue sur la responsabilité en jeu : est-ce l'individu qui est responsable de développer les capacités pour influencer son environnement, ou est-ce le système qui est responsable d'assurer un environnement qui permette à l'individu de se développer ? Cette limite a été identifiée au sein des entreprises (Lincoln et al, 2002), où les entreprises maintiennent intentionnellement une définition vague de l'*empowerment*. Cependant, il est important de considérer cette limite dans des contextes sociaux plus larges, où ces concepts peuvent servir le pouvoir en place, qui prétend garantir l'environnement nécessaire au développement des individus, plutôt que de se préoccuper des populations marginalisées, qui n'ont pas réellement les instruments nécessaires pour s'insérer.

En résumé, ces notions sont inspirées d'une vision libérale de l'apprentissage : les individus peuvent et doivent gagner le pouvoir d'influencer leur environnement. Ces notions sont surtout développées au travers de principes politiques, mais ne sont pas vraiment traduites en mesures opérationnelles et en objectifs d'apprentissages.

Group 4: Capacity-building, Knowledge management, Organizational learning

Ces approches sont généralement focalisées sur le renforcement du fonctionnement d'organisations. Le PNUD a été le premier à développer cette idée au début des années 1970, au travers du concept *institutional building*, pour renforcer les capacités des organismes nationaux. Ce concept s'est transformé en *capacity building* dans les années 1990, pour prendre en compte une gamme plus étendue d'organisation. Dans le cas du développement rural, ce concept est utilisé pour les agences de développement, les organismes de recherche agricole, les ONG, ou même les communautés, avec une attention particulière pour les organisations de producteurs et d'agriculteurs.

Le *capacity building* est généralement vu de manière très opérationnelle, son objectif principal étant de permettre à des organisations d'être plus efficaces économiquement, et dans certains cas, plus puissantes politiquement (Mercoiret et Berthomé, 2001). Le *capacity building* est un concept plus large que celui de formation, car il inclut à la fois le développement de ressources humaines de l'organisation et le développement d'un cadre institutionnel et juridique. L'apprentissage est mentionné, mais dans un sens relativement étroit, l'accent étant souvent mis sur la planification stratégique interne (Watts *et al.*, 2003). Des méthodes standardisées sont développées (Aspen Institute, 1996), et sont souvent favorisées par les institutions internationales telles que la Banque Mondiale, avec des approches dites *donor-led*, c'est-à-dire menées par les bailleurs (King, 2006). Beaucoup de discussions s'opposent aux approches *top-down*, qui s'intéressent surtout aux questions du financement. Comme le remarquent Romanow et Bruce (2006 :146) "la littérature est pleine d'exemples d'expériences de *capacity building* qui ont échoué, surtout de nos jours où les projets sont orientés par les financements, l'argent étant gaspillé car les objectifs des projets sont imposés de manière *top-down*".

L'objectif des méthodes a beaucoup évolué au cours des dernières années, passant de la formation du personnel (*staff training* ou *staff development*) (King, 2006), à l'encouragement de *leadership* (dans le sens d'une personne qui mène l'organisation), et plus récemment, à des approches organisationnelles plus globales, avec les concepts de la gestion de la connaissance (*knowledge management*) et d'apprentissage organisationnel (*organizational learning*). Ces approches supposent implicitement qu'en apprenant à mieux gérer la connaissance en interne, les organisations pourront devenir plus efficaces et puissantes. Deux générations de théories sur la gestion de la connaissance peuvent être distinguées (Hovland, 2003). La gestion de la connaissance a d'abord été plutôt normative, perçue comme un résultat, favorisant une approche mécanique de chaînes d'information et de connaissance, distinguant la création de la connaissance, son acquisition, l'amélioration, le stockage, le transfert et l'application (King *et al.*, 2008). Dans un deuxième temps, *knowledge management* s'est rapproché de l'apprentissage organisationnel, pour être vu comme un processus, impliquant un changement de valeurs pour mieux assimiler la connaissance. On est donc passé d'une vision

d'apprentissage de pratiques à une vision d'apprentissage de valeurs, affirmant l'importance des valeurs internes pour l'efficacité de l'organisation.

L'approche la plus récente relie le *capacity building* à la mise en place de réseaux par l'organisation : le *capacity building* de l'organisation dépend de sa capacité à établir des partenariats intéressants pour elle (Scott, 2004). Par son implication dans la gouvernance, l'organisation est censée gagner une capacité d'innovation dans son « milieu » pour développer ses propres capacités (Helmsing, 2001). La connaissance reste au centre de l'analyse (il s'agit d'acquérir la connaissance dans le milieu), mais l'apprentissage de valeurs au sein de l'entreprise apparaît aussi (développer une capacité interne d'innovation ainsi que l'apprentissage à travailler avec l'extérieur (la capacité à développer des partenariats avec d'autres organisations)).

Le *capacity building* apparaît aujourd'hui comme un concept dominant dans les discours des bailleurs de fonds. Une des raisons principales de ce succès est probablement qu'il propose des outils opérationnels, associés à des méthodes d'évaluation. Cependant, le concept suscite quelques critiques, que Romanow et Bruce (2006) récapitulent ainsi : les considérations économiques passent souvent devant les autres dimensions, telles que celles liées au développement social et civique, et on peut souvent se demander qui est réellement le bénéficiaire de ces méthodes. Une autre limite importante, particulièrement dans le cas des organisations d'agriculteurs, est qu'en se focalisant seulement sur la capacité de l'organisation, les agriculteurs membres peuvent être oubliés, ce qui affaiblirait la capacité de l'organisation à long terme. Le personnel formé au travers de *capacity building* peut inconsciemment prendre en main l'organisation, ne remettant pas en cause les valeurs dominantes, et les agriculteurs, n'étant pas formés eux-mêmes, suivront la ligne principale de l'organisation sans forcément défendre leurs intérêts (Mercoiret, 2001).

En résumé, le *capacity building* est devenu un des leitmotivs des bailleurs de fonds internationaux, car il est censé résoudre les problèmes de développement par la restructuration des organismes de recherches, des communautés et des organisations de producteurs, permettant d'atteindre les populations de base et de contribuer à augmenter le changement. Au travers des outils opérationnels proposés, il peut en effet être efficace, mais sans doute pas avec l'envergure imaginée. La manière de changer l'organisation du personnel et la gestion de la connaissance est généralement assez clairement définie, mais la mise en place de dynamiques permettant le changement des valeurs internes peut être plus difficile.

Groupe 5: Social learning, civil society participation, governance

Ce groupe s'intéresse à la manière dont on peut apprendre à coopérer, aux méthodes d'apprentissage collectif et coopératif, notamment dans le cas où les acteurs sont très différents. Ces approches sont souvent associées à la notion de gouvernance, qui permet de

passer d'une approche top-down de gouvernement à une approche plus large faisant participer différents *stakeholders* (les parties prenantes) dans des décisions politiques (Scott, 2004). Dans les approches communautaires, les dynamiques de développement sont souvent endogènes. Dans des approches de gouvernance, le développement est vu comme une interaction entre acteurs locaux, acteurs publics et acteurs privés. La recherche postule a priori une pluralité de raisons et de références normatives (Allaire, 2005), en opposition aux approches communautaires qui ont longtemps considéré que les intérêts étaient homogènes.

Ces approches font partie d'un changement global, autour d'une vision intégratrice du développement rural en lien avec un développement durable (Van der Ploeg, Renting, Brunori, Knickel, Mannion, Marsden, de Roest, Seville-Guzman et Ventura, 2000), où une approche territoriale remplace les approches sectorielles (Scott, 2004). Selon Scott, ce changement a deux implications : la mise en place de partenariats, et la "véritable" participation des acteurs locaux. Pour Boucher *et al.* (2000) de "nouvelles pratiques sociales" émergent, avec une plus grande implication des associations de la société civile : cette perspective dépasse les réseaux locaux, vers une relation institutionnelle avec les organes publics.

Les sujets traités sont ceux qui impliquent des acteurs aux intérêts différents, autour de problématiques complexes, souvent autour de biens publics, tel que la gestion intégrée de l'eau, le développement territorial ou régional, la gestion intégrée de zone littorale. L'enjeu, selon Boucher *et al.* (2000), est de transformer des problèmes sociaux en projets collectifs. Ces projets collectifs ont souvent une influence à un niveau sociétal, et les acteurs cherchent à influencer les politiques publiques (Turcotte *et al.*, 2007). Le changement est souvent provoqué par des crises importantes (Herbert-Cheshire et Higgins, 2003).

Dans ces approches, l'apprentissage est explicitement mentionné et il est souvent au cœur des réflexions. Le processus est au centre de l'analyse allant de la constitution d'un dispositif collectif à la mise en place d'un processus de décision, pour essayer de développer progressivement une capacité pour influencer les normes sociales.

La constitution d'un dispositif collectif est souvent un véritable défi, car il s'agit de rassembler des personnes qui ne se réunissent pas habituellement ou qui évitent même de se réunir. Moore et Brooks (2000) considèrent que la difficulté du développement rural par rapport au travail en entreprise vient de l'hétérogénéité des communautés (dans un sens géographique), car elles résultent d'intérêts différents ; elles rassemblent de nombreux leaders, représentant différentes organisations ; elles poursuivent des objectifs multiples ; elles n'ont aucune obligation de partager l'information (Moore et Brooks, 2000). L'enjeu est donc de convaincre des personnes aux intérêts différents à participer ensemble à un processus commun. La participation peut se faire selon différentes configurations en fonction de qui participe et de comment la délibération est effectuée, etc. (Mercier, 2006). Ces choix

déterminent le succès d'un processus de gouvernance, leur légitimité étant fondamentale (Connelly *et al.*, 2006). Moore et Brooks (2000) considèrent que sans une large participation des membres de la communauté, transversale et diversifiée, il n'est pas possible de lancer un véritable apprentissage.

Les analyses des processus de décision reviennent souvent sur le conflit et le consensus. Certains auteurs suggèrent de dépasser le conflit en construisant un intérêt mutuel (Scott, 2004), produisant de la connaissance autour d'une motivation commune ou d'un problème particulier (Moore et Brooks, 2000), pour développer une représentation commune, une identité commune, ou une vision du futur. Il s'agit de mettre en place "un processus discursif et interactif pour se donner les moyens d'identifier des priorités et de développer des stratégies pour l'action collective" (Scott, 2004 : 51). Cependant, selon Leeuwis (2004 : 940), les *"conflits ne sont pas uniquement culturels ou accidentels, mais entrelacés de manière complexe avec les intérêts et les pratiques sociales". Il ne considère pas "que les acteurs n'ont pas la connaissance pour comprendre les autres, mais qu'ils sont peu disposés à comprendre d'autres points de vue"*. Pour éviter de nier le conflit, Leeuwis (2000) propose d'adopter une approche de négociation qui encourage l'apprentissage social.

L'apprentissage est évalué et formalisé avec les acteurs de manière permanente. L'analyse de l'apprentissage n'est pas limitée au domaine de la recherche, mais est menée au cours d'un processus de recherche-action, par l'association des acteurs et des chercheurs impliqués. L'idée est *"de changer la manière [dont les acteurs] considèrent l'apprentissage lui-même"* (Leeuwis, 2000). L'apprentissage est considéré à différents niveaux : pour identifier de nouvelles sources d'information et partager la connaissance, produire de nouvelles connaissances et identifier comment mieux les utiliser, définir de nouvelles représentations, des motivations, des valeurs, et apprendre comment s'organiser différemment ou faire participer de nouveaux acteurs.

Selon Turcotte et al (2007), l'apprentissage social (*social learning*) qui se développe pendant la constitution du collectif et les discussions est fondamental pour permettre la diffusion au-delà du groupe, grâce à trois éléments. L'effort permanent pour formaliser l'apprentissage et la connaissance augmentent sa portabilité. L'adaptation permanente de l'entité à son environnement, par "une lutte" pour définir constamment sa position, permet à l'apprentissage d'être plus facilement accepté par l'entourage. Enfin, la diversité des acteurs garantit la légitimité des options exprimées. Ainsi, les différents apprentissages développés en interne permettent un processus vers l'extérieur du groupe pour influencer les normes sociales. L'apprentissage peut devenir territorial ou régional, comme le montrent les analyses sur l'« intelligence territoriale » ou l'« activation de milieu » (Helmsing, 2001).

Bien que l'apprentissage soit au centre de l'analyse, l'appui à l'apprentissage est rarement formalisé par des méthodes. Certains outils sont utilisés, comme la planification stratégique

ou le diagnostic territorial, mais ils sont surtout une « excuse » pour encourager des apprentissages plus larges. Comme Scott (2004 : 53) le précise, "l'objectif ne doit pas être de se concentrer sur des stratégies formelles, des structures locales de groupe d'action et des instruments politiques, mais plutôt sur les pratiques interactives qui ont permis aux idées politiques d'émerger, sur les discours politiques et les relations sociales qui permettent les pratiques".

Ce manque d'outils systématisés pour soutenir l'apprentissage dans les processus de gouvernance peut être considéré comme une limite, car une improvisation constante est nécessaire pour s'adapter aux différentes situations. Il est d'ailleurs assez difficile d'évaluer les résultats, bien que des indicateurs non-formels soient progressivement définis, principalement par l'interaction avec les acteurs impliqués (Rey-Valette et al., 2008b). Dans beaucoup de cas, c'est le processus d'apprentissage lui-même qui est analysé comme un des principaux résultats, de nombreux types d'apprentissages étant identifiés, tels que l'apprentissage mutuel, la capacité à établir des partenariats, l'augmentation de confiance (Scott, 2004). Mais le principal danger est que l'expérience acquise reste à un niveau individuel et ne deviennent pas institutionnalisée (Scott, 2004).

Pour récapituler, dans ce groupe, ce n'est pas tant les résultats qui sont importants, mais le processus. Ceci contraste avec les approches classiques, dans lesquelles « *l'accent mis sur le développement local a souvent mené les groupes d'action locaux à se donner des objectifs limités, focalisés sur les retombées économiques ou le produit du développement rural, sans faire attention à l'appui de processus de capacity building, d'animation ou de participation de la communauté* » (Scott, 2004 : 53). Cependant, cet apprentissage est surtout analysé pour voir la manière dont il permet aux acteurs de travailler ensemble collectivement, et beaucoup moins pour voir quelles sont les possibilités que les acteurs ont d'influencer leur environnement.

4.2.3 Bilan des spécificités

Ces cinq groupes, définis en fonction de mots-clés, présentent des spécificités tant du point de vue des contextes où ils s'appliquent que du point de vue des visions de l'apprentissage qu'ils défendent. Ils se distinguent par des analyses et des méthodes particulières et proposent différents types de dispositifs et méthodologies pour encourager l'apprentissage.

Extension et *capacity building*, focalisés sur la connaissance et les pratiques, présentent une perspective opérationnelle qui en font les favoris des institutions internationales. *Community learning*, en s'intéressant notamment aux relations, permet de concevoir des systèmes alternatifs locaux intéressants et est souvent une référence pour les ONG. *Empowerment*, quand il n'est pas associé au *community learning*, est considéré à un niveau individuel et offre une analyse intéressante de la capacité d'agir dans un environnement donné. *Social learning*, en tant qu'apprentissage permettant aux acteurs locaux de développer des systèmes de

gouvernance, insiste sur l'importance du processus, même si l'accompagnement des apprentissages est peu formalisé.

Cette séparation par groupe correspond aux visions présentées dans la littérature. Dans la pratique, les distinctions ne sont pas aussi claires. Plusieurs apprentissages peuvent se produire ensemble, simultanément, ou l'un après l'autre. Par exemple, Van de Fliert (2007) présente comment, bien que les *Farmer Field Schools* aient débuté sur des problématiques de vulgarisation relativement classiques (gestion intégrée des cultures), l'*empowerment* est devenu l'un des principaux objectifs. Dans le déroulement des activités, certains participants se sont impliqués dans la définition et la mise en application de politiques locales et de projets communs et ont assumé un rôle de leaders dans leurs communautés (Van de Fliert, 2007 : 253). Ce n'était pas un des objectifs programmés, mais la méthode employée au sein de *Farmer Field Schools* a produit des résultats inattendus menant à l'*empowerment* et à l'émergence de *leadership*. Ces processus se déroulent parallèlement les uns aux autres, mais la compréhension de leurs spécificités peut éclairer la manière d'améliorer l'accompagnement de chaque type d'apprentissage.

4.3 Perspective : intégrer ces groupes dans une même théorie de l'apprentissage

Bien que ces groupes présentent des visions spécifiques de l'apprentissage, celles-ci ne sont pas contradictoires car elles concernent différents aspects de l'apprentissage : changement de pratiques, changements de valeurs, changement de normes sociales.

De nombreux articles de notre revue de littérature (Kroma, 2006; Leeuwis et van den Ban, 2004; Van de Fliert, Dung et Henriksen, 2007) font référence à la théorie d'Argyris et de Schön (1978). L'intérêt de cette théorie d'*action-learning* est qu'elle définit différents types d'apprentissages, appelés boucles d'apprentissages, distinguant notamment les routines (pratiques habituelles) des valeurs.

L'apprentissage en « simple boucle » correspond à un changement progressif des routines d'un groupe, qui se produit quand de nouvelles informations sont acquises et appropriées par le groupe. Certains parlent de "boucle zéro" (Romme et van Witteloostuijn, 1999) lorsqu'il n'y a qu'un transfert d'information, sans véritable appropriation par les acteurs.

L'apprentissage en « double boucle » correspond à un changement plus radical : le groupe acquiert une nouvelle perception des enjeux et des problèmes, menant à une nouvelle manière de les résoudre. Ceci signifie que les valeurs du groupe sont changées et de nouvelles routines émergent.

L'apprentissage en triple boucle, développé par d'autres auteurs (Foldy et Creed, 1999), correspond à la capacité d'acteurs n'appartenant pas à un même groupe de développer des

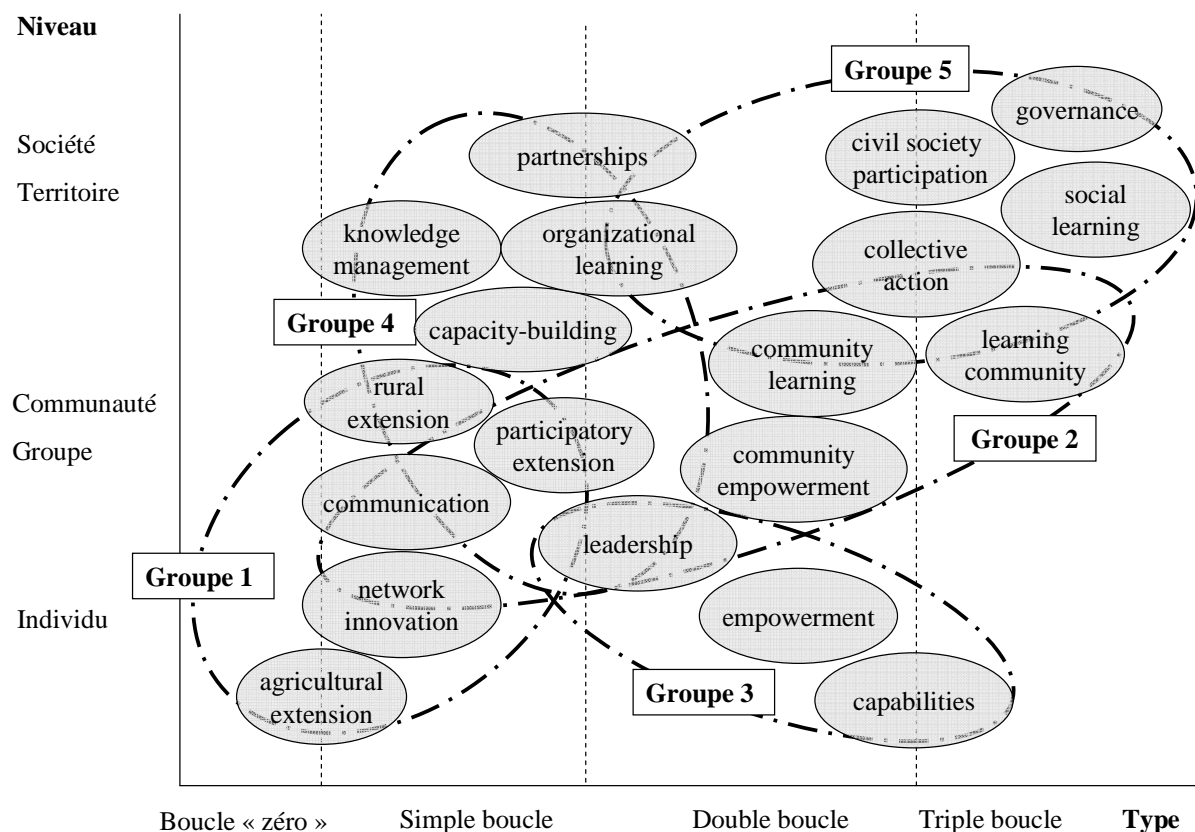
cadres pour apprendre ensemble. Cette boucle peut entraîner un apprentissage à un niveau sociétal.

Ainsi, ces boucles formalisent les différents apprentissages qui sont apparus dans notre revue de littérature : information, pratiques, valeurs, normes sociétales. Ces différentes boucles sont inter-reliées et un apprentissage d'un type entraîne des apprentissages d'autres types (Foldy et Creed, 1999).

Surtout, cette théorie relie les changements entraînés aux conditions nécessaires pour que ces boucles surviennent. Argyris et Schön (1978) considèrent que la boucle simple peut se développer à un niveau individuel, alors que la boucle double est plutôt liée à des dynamiques à un niveau collectif au sein d'un groupe. Enfin, la boucle triple arriverait surtout à un niveau sociétal, par la confrontation d'acteurs divers.

Pour voir comment les différentes approches de notre revue se situent par rapport à ce cadre, nous avons cherché à les placer sur un graphique croisant type et niveau d'apprentissage. Selon les définitions données par les différents auteurs, nous avons situé les différents mots-clés sur le graphique (voir la Figure 4.2). Ces mots-clés peuvent être polysémiques et leurs définitions varient. La formalisation présentée sur la Figure 4.2 n'est donc pas figée, mais son but est de permettre une « représentation commune ».

Figure 4.2. Typologie croisant le type d'apprentissage et le niveau d'apprentissage



Cette typologie permet de voir que les approches présentées dans la revue de littérature couvrent une large gamme d'apprentissages. Elle révèle aussi que conformément à l'analyse présentée par Argyris et Schön, pour développer des pratiques (apprentissage en simple boucle), les approches s'intéressent surtout au niveau individuel (groupe 1) ; pour encourager le développement des nouvelles valeurs, les approches se situent au niveau du groupe ou de la communauté (groupe 2) ; et l'apprentissage en triple boucle se situe au niveau territorial ou sociétal (groupe 5). Néanmoins, d'autres approches sortent du cadre défini : le groupe 3 (*empowerment*) propose d'opérer des changements de référence en agissant à un niveau individuel ; le groupe 4 (*capacity building*) influence les pratiques en travaillant au niveau de groupes.

Ainsi, ce graphique permet de mieux comprendre comment les différentes approches sont reliées entre elle et montre bien qu'elles ne sont pas en concurrence mais spécialisées sur des aspects particuliers de l'apprentissage. Cette formalisation présente une interprétation, pas une solution. Elle peut toutefois ouvrir des perspectives intéressantes pour comprendre comment mieux intégrer différents dispositifs d'apprentissage selon le changement voulu et les apprentissages à encourager, en évitant des modes de concepts (Chambers, 1994a) ou des dérives idéologiques (Petit, 2000) consistant à privilégier une seule vision de l'apprentissage. Cette formalisation peut également fournir une vue plus holistique sur laquelle baser l'évaluation de dispositifs d'apprentissage, en identifiant les interactions entre les différents apprentissages et les conditions qui ont permis leur émergence.

* * * * *

Au cours des 50 dernières années, les dispositifs proposés pour accompagner l'apprentissage ont beaucoup évolué. Différentes approches se superposent les unes aux autres, menant à s'interroger sur leurs spécificités. Nous avons fait l'hypothèse que ces approches ne sont pas contradictoires, mais complémentaires. Effectivement, chaque approche s'intéresse généralement à un aspect spécifique de l'apprentissage et propose un dispositif pour accompagner cette dimension.

En mobilisant la théorie des boucles d'apprentissages, nous avons montré que ces différentes visions de l'apprentissage peuvent être intégrées au sein d'un même cadre d'analyse. Dans le chapitre suivant, nous allons approfondir les apports possibles des théories développées en économie de la connaissance et en sciences de gestion pour contribuer à la formalisation des apprentissages.

Chapitre 5

Théories pour formaliser l'apprentissage

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il existe de nombreuses conceptions de l'apprentissage : acquisition d'information, développement de valeurs, possibilités d'organisation collective. Ces différentes conceptions ne sont pas antinomiques, mais elles ne sont pas souvent intégrées au sein d'un même cadre théorique. L'objectif de ce chapitre est d'identifier des approches théoriques qui permettent de formaliser l'apprentissage pour voir lesquelles mobiliser dans notre analyse.

Dans le 5.1, nous présentons, à travers différents débats, la complexité du concept d'apprentissage et les enjeux de sa formalisation. Dans le 5.2 et le 5.3, nous montrons comment l'économie de la connaissance et les sciences de gestion formalisent l'apprentissage. Nous proposons dans le 5.4 des pistes pour intégrer ces deux approches au sein d'un même cadre.

5.1 L'apprentissage : enjeux de sa formalisation

Bien que le mot « apprentissage » soit employé par les sciences sociales, il est peu mis en avant par les différentes disciplines. L'économie utilise les concepts de « capitaux », « information », « connaissance » (Foray, 2000; Guerrien, 1997; Gurgand, 2005; Petit, 1998). La sociologie parle d'« innovation », de « changements sociaux », d'« organisation » (Bernoux, 1999; Touraine, 1978). Les sciences de l'éducation abordent les concepts de « capacités », d'« aptitudes », parfois de « compétences » (Barbier, 2007; Perrenoud, 2001). Les sciences de gestion s'intéressent à l'« organisation », aux « interactions », à l'« action » (Avenier et Schmitt, 2007; Plane, 2000; Reix, 1998). Toutes ces notions sont pourtant liées au concept d'« apprentissage ». Face à cette diversité d'utilisation, l'apprentissage apparaît comme un terme diffus, qui recouvre de nombreux phénomènes.

Pourquoi donc avons-nous choisi l'apprentissage comme concept central ? Il nous semble que par son amplitude justement, il se prête à l'étude de processus inter-reliés et dynamiques qui sont souvent isolés les uns des autres : la constitution de connaissances, l'acquisition de compétences, la possibilité de s'organiser, le développement d'innovations, l'implication en termes de changements sociaux. Dans le *Chapitre 4*, nous avons pu voir que l'apprentissage est utilisé pour caractériser de nombreux phénomènes, relativement différents, qui vont de l'échange d'information au développement de valeurs collectives en passant par le « *capacity building* » et l'« *empowerment* ». Nous avons proposé une piste pour essayer d'intégrer ces différents concepts dans un même cadre d'analyse, avec les boucles d'Argyris et Schön (1978). Dans ce chapitre, nous allons approfondir comment différentes théories (dont celle d'Argyris et Schön) tentent de formaliser l'apprentissage, dépassant les visions proposées classiquement par leur discipline.

Pour mieux comprendre la complexité de ce concept et les enjeux de sa formalisation, commençons par voir comment il est défini.

Un dictionnaire linguistique (Nouveau Petit Robert, 1996) définit l'apprentissage comme « le fait d'apprendre » (apprendre venant du latin *aprendere*, « saisir »), c'est-à-dire le fait d'« acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience », ou bien comme une « modification durable du comportement d'un sujet ».

De la même manière, en anglais, *learning* est défini comme : « 1. *The act, process, or experience of gaining knowledge or skills. 2. Knowledge or skill gained through schooling or study. 3. (Psychology) Behavioral modification esp. through experience or conditioning.* » (American Heritage College, 2002).

Ces définitions, aussi simples soient-elles, permettent d'identifier différents débats. D'abord, l'apprentissage est considéré à la fois comme cognitif, c'est-à-dire dirigé vers l'acquisition de nouvelles connaissances (*knowledge*), et comportemental, c'est-à-dire lié à une modification de comportement (*behavior*). Ensuite, l'apprentissage désigne à la fois un processus (*learning, process of gaining knowledge*, parfois désigné comme *knowing*) et un résultat (*knowledge gained*). Enfin, l'apprentissage est vu à la fois comme un phénomène individuel et un phénomène inscrit dans la société (*schooling, conditioning*).

Ces définitions donnent une idée des débats qui agitent les sciences s'intéressant à l'apprentissage. Revenons sur différentes disciplines pour illustrer la manière dont ces débats se sont construits et comment ils ont contribué à mieux définir l'apprentissage.

5.1.1 L'apprentissage : entre cognition et action

La nature de l'apprentissage a été particulièrement débattue en psychologie. Schématiquement, d'un côté les cognitivistes considèrent que l'apprentissage est une assimilation de connaissances par une activité de l'esprit, de la cognition ; et de l'autre côté, les « behavioristes » (comportementalistes) voient l'apprentissage comme une modification de comportements par l'expérimentation dans l'action.

La psychologie cognitive sous sa forme actuelle s'est développée à partir de la psychologie expérimentale, qui étudiait les temps de réaction et de psychophysique pour découvrir les éléments de conscience. Au tournant du XX^{ème} siècle, deux écoles apparaissent aux Etats-Unis : 1/ les structuralistes, qui cherchent les éléments de base de la vie mentale et la manière dont ils sont combinés entre eux ; et 2/ les fonctionnalistes, qui analysent le rôle joué par certains processus dans la vie de l'individu et comment ils permettent l'adaptation au milieu physique et social. Cette école fonctionnaliste va permettre l'émergence du *behaviorisme*, dont le fondateur, Watson (1878-1958), s'intéressait notamment aux comportements animaux (Tilquin, 1950). Le *behaviorisme* contribuera de manière importante à l'élaboration des théories de l'apprentissage et son influence se ressent encore aujourd'hui. Skinner (1904-1990) en est un des plus influents représentants, malgré les nombreuses critiques à l'encontre de ses schémas stimulus-réponses qui laissaient peu de place à une force psychique intermédiaire. Bateson est un autre théoricien important de l'apprentissage dans l'action (Bateson, 1972).

A partir des années 1950 jusqu'aux années 1980, les théories vont progressivement évoluer, vers la prise en compte d'une composante plus cognitive, face aux schémas behavioristes classiques (Mariné et Escribe, 1998). La cognition s'intéresse à tout ce qui produit de la connaissance, considérée comme une « représentation vraie du monde », impliquant une évaluation de la valeur de vérité. Plusieurs conceptions de la cognition s'opposent. D'un côté, la théorie représentationnelle de l'esprit présuppose que la cognition s'appuie sur des symboles mentaux et des opérations logiques, plus ou moins universels (Kayser, 1997). C'est donc notre esprit qui représente le monde. Une théorie s'oppose à cette conception, et postule que la cognition émerge plutôt d'une co-détermination entre le monde et notre action. Dans cette théorie dynamique de l'esprit, la cognition serait alors directement liée à nos expériences, ce serait une « enaction » selon le néologisme de Varela (Varela *et al.*, 1991). Dans ce cas, la cognition ne peut être formalisée en dehors d'un système d'interactions impliquant de multiples agents cognitifs : la cognition est dès lors sociale et située (Markman et Dietrich, 2000).

Aujourd'hui, c'est surtout le mouvement cognitiviste qui domine la psychologie scientifique mondiale (Baudouin et Tiberghien, 2007; Gardner, 1993), se focalisant sur les mécanismes mentaux organisateurs, c'est-à-dire les processus par lesquels l'information sensorielle est transformée, réduite, élaborée, stockée, récupérée et utilisée. Ces développements sont en

particulier liés à l'apparition des ordinateurs, de l'informatique et de l'intelligence artificielle. Une nouvelle génération de théoriciens, dont Chomsky (1980; 2005), Fodor (1998), Simon (1978; 1999), considèrent que notre esprit fonctionne selon des principes de calcul, amenant à discuter quel type de rationalité est utilisé. Simon (1978; 1982) avance le concept de rationalité limitée procédurale en montrant qu'on ne peut pas réfléchir rationnellement à tout, les acteurs développent donc des procédures pour résoudre leurs problèmes.

Ces débats posés par la psychologie se sont étendus à d'autres disciplines. Ainsi, Simon reçoit le prix Nobel d'économie pour ses travaux sur la rationalité. On peut aussi citer l'exemple des travaux de Bateson (1972) en behaviorisme qui ont été repris par les sciences de gestion, notamment par Argyris et Schön (1978) dont nous présenterons les travaux dans le 5.3.

5.1.2 L'apprentissage : résultat ou processus ?

Lorsqu'on parle de capacités, d'innovation, etc., trop souvent c'est le « produit » qui est évoqué et non pas le processus de construction. Pour l'apprentissage, on peut aussi parler du résultat, «les connaissance acquises » (*knowledge*), ou du processus, «la prise de connaissance » (*knowing*). Le débat entre processus et résultat apparaît notamment en pédagogie. Ainsi, Piaget (1950), pédagogue ayant développé une théorie sur les stades du développement cognitif chez l'enfant, a ensuite développé toute une épistémologie de la connaissance où il met en exergue l'importance du processus : « *La connaissance est processus de construction de connaissances avant d'être résultat* » (p62).

Certaines méthodes considèrent qu'il existe des connaissances que l'enfant doit apprendre telles quelles : la méthode doit permettre l'acquisition de ces connaissances, souvent par la répétition ou par des *stimuli* (sanctions, encouragements) (Skinner, 1969). D'autres méthodes considèrent que l'enfant construit les connaissances au travers de processus d'apprentissage et la méthode doit chercher à inciter ce processus (Freinet, 1979). Appelée méthodes actives, celles-ci visent à développer l'ensemble des facultés de l'enfant par l'action.

Certains considèrent que pour développer une éducation de masse, il est plus facile pour l'enseignant d'utiliser des méthodes fondées sur la répétition. L'évaluation des étudiants est alors réalisée par des tests des connaissances acquises, donc du résultat de l'apprentissage. Dans le cas des méthodes actives, l'évaluation porte sur la progression réalisée par l'étudiant et c'est souvent celui-ci qui est amené à réaliser cette évaluation.

Comme dans tout débat, il existe un continuum entre ces deux pôles. Barbier (2007) met en évidence cette diversité de conceptions en réalisant une analyse des champs lexicaux utilisés pour désigner l'apprentissage dans différents contextes éducatifs. Les modèles qu'il propose⁵³

⁵³ Barbier présente quatre modèles, nous ne présentons que les trois premiers. Le quatrième modèle correspond aux « savoirs d'action », notion actuellement en construction.

se distinguent par l'importance accordée à l'action et donc au processus au cours duquel se construit l'apprentissage.

Le premier modèle correspond à une logique d'enseignement et de communication. Il s'agit de développer des savoirs (des références communes) et des connaissances (des savoirs internalisés par les sujets). L'apprentissage correspond à l'intégration des savoirs, mais aucune référence n'est faite à l'action envisagée (et donc au processus au cours duquel pourraient se construire les savoirs).

Le second modèle est celui des logiques de formation professionnelles, qui mentionnent la capacité et l'aptitude. Ce modèle intègre une notion d'activité, la capacité étant construite en prévision d'un environnement donné. Par ailleurs, l'accent est mis sur le sujet apprenant, qui fait l'articulation entre la capacité et l'activité. L'évaluation est importante, car elle fait le lien avec les objectifs visés (Moreira, 1983).

Le troisième modèle, plus récent, émerge à partir de nouvelles pratiques de formation professionnelle, centrées autour du développement de compétences. Ce modèle intègre le sujet et l'activité, la compétence étant en même temps investie dans l'action et produite par cette action. Ainsi, c'est à la fois l'acteur et l'action qui sont changés lors de l'apprentissage. Il s'agit d'une transformation continue, le processus étant au centre de la démarche. Ces compétences sont finalisées et évaluées, en fonction de la réussite de l'action.

Ainsi, cette analyse de champs lexicaux des trois modèles révèle la progression dans la prise en compte de l'apprentissage comme processus plutôt que comme résultat, amenant une évolution des méthodes pédagogiques utilisées en formation.

Cette différence d'abordage, entre la prise en compte du résultat ou du processus d'apprentissage, est surtout prescriptive dans le cas de la pédagogie. Elle peut aussi être importante pour l'analyse, en économie par exemple. L'économie a longtemps considéré uniquement la courbe d'apprentissage (produit cumulé *versus* gain de productivité) sans entrer dans la relation entre les deux pour éviter d'analyser le processus. La sociologie de l'innovation évolue également vers la prise en compte des processus. L'innovation n'est plus vue comme une technique novatrice, une invention, mais comme une mise en cohérence avec le système global. Le débat se déplace donc du statique (l'innovation) au dynamique (le processus d'adoption par la société).

5.1.3 L'apprentissage : entre individu et société

Les sciences de l'éducation, qui orientent la pédagogie par leurs analyses, sont essentiellement basées sur les approches de psychologie, centrées sur l'individu et les

mécanismes d'apprentissage personnels (Mialaret, 2006). Cette vision de l'éducation, qui considère que l'apprentissage est un phénomène individuel, s'est attirée des critiques, notamment en provenance des sociologues. Ainsi Durkheim (1903) écrit : « *la pédagogie n'a que trop souvent été une forme de littérature utopique* », celle-ci considérant l'homme de manière intemporelle et déconnectée de son contexte. Il fait le constat du lien entre la forme du système éducatif et du système social : « *Toutes les fois où le système de méthodes éducatives a été transformé, c'est sous l'influence de quelqu'un de ces grands courants sociaux dont l'action s'est fait sentir sur toute l'étendue de la vie collective* ». Vu de cette manière l'apprentissage n'est pas juste un processus individuel mais un processus qui se situe au sein d'un ensemble social plus large.

Au sein de la sociologie, un débat existe entre tenants d'une perspective individualiste (de Max Weber aux théories actuelles de l'action rationnelle) et ceux défendant une perspective holiste (de Durkheim à Parsons ou Bourdieu). En schématisant, les théories individualistes basent leurs analyses sur les individus, censés agir « rationnellement » en utilisant des ressources et en subissant des contraintes. Les perspectives holistes analysent les structures de la société et expliquent le comportement des acteurs par leur position dans ces structures.

Parmi les courants holistes qui s'intéressent à l'influence de la société sur l'apprentissage (notamment au travers des systèmes d'éducation), deux visions apparaissent. D'un côté, Bourdieu avance l'idée de « reproduction sociale » : le système d'éducation ne permet pas une démocratisation et une égalité des chances, car l'individu apprend au sein d'un système social fermé (Bourdieu et Passeron, 1970). De l'autre, influencé par les mouvements de théologie de la libération, Paulo Freire défend l'idée selon laquelle l'éducation, en permettant une prise de conscience, amène l'individu à se libérer des contraintes sociales (Freire, 1974).

En économie aussi certains courants adoptent une approche holiste de l'apprentissage. Ainsi, les évolutionnistes (Dosi, 1988; Nelson et Winter, 1974) mettent en avant les routines et les conventions qui se développent au sein d'entreprises (ou de groupes) et qui permettent l'apprentissage. L'apprentissage va ainsi être soumis à un *path dependency* (une dépendance de sentier), déterminé par les routines accumulées, l'action des individus restant limitée par ce cadre.

Au-delà de cette opposition entre individualisme et holisme, un courant intermédiaire de sociologie émerge, défendant une approche relationnelle (Grossetti et Bes, 2002). L'apprentissage naît de l'interaction entre individus au sein de collectifs. Différents courants de sociologie s'intéressant à l'apprentissage naissent à la suite de la perspective relationnelle. La sociologie de la traduction (Akrich *et al.*, 2006) considère que pour entrer en relation les uns avec les autres, les individus doivent s'adapter aux autres, traduisant (c'est-à-dire rendant lisibles) leurs connaissances pour que les autres puissent les appréhender. Le processus d'apprentissage entre acteurs naît donc de cette traduction permanente. Ce processus de

médiation entre acteurs peut aussi se baser sur des objets matériels, que Vinck (2000) appelle « objets intermédiaires » (cartes, schéma) et qui représentent une base à l'apprentissage en commun. Ainsi, la particularité de ces courants est de définir des objets (messages de la traduction, objets intermédiaires) qui dépassent les individus tout en facilitant la relation entre individus.

L'important n'est pas de trancher entre ces trois débats, mais bien de mettre en évidence la nature plurielle des apprentissages. Pour illustrer ces débats, nous avons fait appel à différentes disciplines pour montrer la diversité des conceptions. Nous allons maintenant nous intéresser aux disciplines qui sont au centre de notre approche (l'économie et les sciences de gestion) pour voir comment elles formalisent l'apprentissage. Nous nous focaliserons sur deux branches qui se sont développées autour de l'étude de l'apprentissage : celle de l'économie de la connaissance et celle de l'apprentissage organisationnel.

5.2 L'économie de la connaissance : la formalisation des mécanismes liés à la connaissance

L'économie de la connaissance choisit d'appréhender l'apprentissage au travers des connaissances produites et échangées. L'avantage est que la connaissance peut être assimilée à un bien économique, suivant des lois économiques, malgré certaines particularités.

Une des particularités de la connaissance par rapport à l'information est qu'elle comporte des aspects tacites non-exprimables : l'échange de connaissances ne peut se faire que par l'apprentissage. Le principal apport de l'économie de la connaissance est d'explicitier l'enjeu de la codification pour voir comment améliorer la production et l'échange de connaissances.

5.2.1 Pourquoi un intérêt accru pour la connaissance ?

Depuis une dizaine d'années, l'économie de la connaissance, dans le sens d'une économie basée sur la connaissance, devient un nouveau paradigme de développement. Selon Foray (2000) le changement est devenu l'activité économique principale. Traditionnellement, on pouvait observer une phase brève de construction de nouvelles capacités, puis des phases longues d'exploitation de ces capacités. Aujourd'hui, on se trouve dans un régime d'innovation permanente (Guellec, 1996), qui requiert des niveaux de formation accrus et des compétences particulières privilégiant l'adaptabilité, la mobilité et la flexibilité.

Comme mentionné par (Arrow, 1962), l'apprentissage est inhérent aux activités : *learning by doing, learning by using*. Mais justement parce qu'il est partout présent, l'apprentissage est un phénomène difficilement observable, ce qui pose des problèmes de mesure. On utilise donc des indicateurs indirects, tels que les ressources affectées ou les résultats des activités. Dans

des approches plus récentes (Jaffé et Tajtenberg, 1996), plutôt que de mesurer l'apprentissage, on s'intéresse à la connaissance engendrée par l'apprentissage, en mesurant cette connaissance.

Dans ce nouveau système économique, la connaissance est considérée comme le principal facteur de production, menant au développement d'une sous-discipline économique dont l'objet de recherche – la connaissance – pose des problèmes théoriques originaux (Howitt, 1996).

5.2.2 La connaissance en tant que bien économique

La connaissance et l'information ont longtemps été assimilées dans les analyses économiques, mais ceci laissait de côté les aspects d'apprentissage et de cognition. Le Tableau 5.1 présente les différences entre les deux concepts.

Tableau 5.1. Différence entre les concepts d'information et de connaissance

	Information	Connaissance
Définition	Ensemble de données formatées et structurées (données inertes ou inactives, incapables d'engendrer de nouvelles informations)	Capacité d'apprentissage et capacité cognitive (capacité à engendrer, extrapoler et inférer des nouvelles connaissances et informations)
Reproduction	Duplication	Apprentissage
Problèmes économiques posés	Révélation et protection	Reproduction

L'information est externe au sujet, et se présente de manière structurée et codifiée. La connaissance est internalisée par le sujet, ce qui pose des problèmes de reproduction. Alors qu'il suffit de copier l'information pour la dupliquer, il faut apprendre pour multiplier la connaissance.

Du fait de ces propriétés, la connaissance en tant que bien économique présente plusieurs particularités (Foray, 2000).

C'est un bien non excluable : la connaissance étant intangible, elle n'est pas contrôlable et présente des possibilités de « fuites », entraînant de nombreuses externalités (même si la captation des connaissances par d'autres dépend de leur capacité d'apprentissage). Cette propriété entraîne la mise en place de brevets, pour tenter de contrôler les connaissances produites.

C'est un bien non rival : la connaissance est inépuisable, car elle ne se détruit pas à l'usage. Un agent peut recourir une infinité de fois à la même connaissance, une infinité d'agents peuvent utiliser la même connaissance : on parle d'« expansion infinie » (David, 1993; Keely et Quah, 1998). Ce n'est pas une copie du bien original, mais bien la même connaissance qui est utilisée. Le coût marginal d'usage est nul, et sur cette base, l'usage de la connaissance existante devrait donc être nul. Ceci pose des problèmes de compensation financière de la production de la connaissance.

C'est un bien cumulatif : la connaissance est le principal facteur de production d'autres connaissances. Ce n'est pas seulement un bien de consommation, mais surtout un bien de production. Les externalités de savoir renforcent aussi l'accumulation de nouveaux savoirs.

Ces trois propriétés font de la connaissance un bien à rendement social élevé, fondement essentiel de la croissance.

5.2.3 Un des principaux enjeux : la codification

La connaissance, parce qu'elle est inhérente à l'individu, est en partie tacite, c'est-à-dire non exprimé, implicite (Polanyi, 1966). Ainsi, un premier enjeu est d'arriver à cerner la connaissance. La connaissance peut recouvrir différents types de capacités (Hatchuel et Weil, 1992), tels qu'une capacité cognitive (mobilisation de procédés connus et mémorisables, résolution d'énigmes, définition d'une tactique), une capacité interactive (dialogue, supervision, autonomie), ou une capacité machinale (gestes, manipulation). Ces connaissances sont généralement acquises de manière procédurale, au cours de la répétition d'un processus, et pourront ensuite être mobilisées par l'individu en fonction de la situation.

Les agents économiques ne sont pas toujours conscients de la connaissance qu'ils utilisent et elle n'est pas forcément exprimable. On parle d'une **connaissance codifiable** quand il est possible de l'exprimer, de l'extérioriser par rapport au sujet. Toute une gradation peut être déterminée, en fonction du caractère plus ou moins codifiable de la connaissance. Ainsi, Hatchuel et Weil (1992) distinguent différents savoirs en fonction de l'activité exercée : le savoir artisan qui correspond à la mobilisation d'une somme de procédés connus et mémorisables, est codifiable ; le savoir du réparateur, c'est-à-dire la capacité à savoir résoudre une énigme, plus difficilement codifiable ; et le savoir du stratège, qui consiste à définir une tactique, en reconstruisant les fins et les moyens en fonction des circonstances, et qui est non-codifiable. De la même manière, Foray et Lundvall (Foray et Lundvall, 1996) propose une typologie de connaissances, en fonction du domaine de codifiabilité : le *know-what* (« savoir quoi ») correspond aux connaissances factuelles, et est codifiable ; le *know-how* (« savoir comment ») correspond à des connaissances de type procédural, et est plus ou moins codifiable ; le *know-who* (« savoir qui ») regroupe les connaissances qui permettent l'accès à d'autres types de connaissances, c'est-à-dire un « savoir-chercher », et est très difficilement codifiable. Lundvall et Johnson (1994) ajoute le *know-why* (« savoir pourquoi »), qui

correspond à la connaissance des principes qui orientent l'action, également difficilement codifiable.

Le problème de la codifiabilité, lié à la dimension tacite des connaissances, rend difficile (voire impossible) différentes opérations : l'identification (la connaissance est souvent même ignoré par le détenteur) (Mangolte, 1997) ; l'échange, la diffusion et l'apprentissage, car la connaissance suppose souvent une transmission directe, très coûteuse ; le stockage et la mémorisation, conditionné par le renouvellement, génération après génération, des personnes détenant le savoir ; la recherche et l'accès, par faute de systématisation.

Par contre, une fois qu'une connaissance est codifiée, elle se rapproche des propriétés de l'information, ce qui rend possible le stockage, la reproduction et l'accès à des coûts plus faibles. En fait, la codification permet d'exploiter « cette propriété unique de l'homme, qui est de pouvoir placer sa mémoire en dehors de lui-même » (Leroi-Gourhan, 1964). Une connaissance codifiée se rapproche donc des caractéristiques d'une marchandise, ce qui facilite les transferts, indépendamment d'autres ressources. La connaissance n'est plus uniquement développée en interne, elle peut s'acquérir. La Banque Mondiale souligne d'ailleurs dans un rapport en 1998 que le développement correspond à un processus de codification des connaissances informelles (Banque Mondiale, 1999).

Cependant, derrière ces avantages potentiels, plusieurs difficultés apparaissent (Foray et Cowan, 1998) : la codification présente souvent un coût important, elle nécessite la formation d'une communauté d'agents capables de manipuler et déchiffrer les codes, et il y a parfois une irréductibilité de certaines dimensions tacites, avec le besoin de mobiliser des connaissances supplémentaires pour exploiter la connaissance codifiée.

5.2.4 Améliorer la production de connaissances

Face au caractère tacite des connaissances, il est difficile de formaliser des structures d'échange d'information, l'échange se faisant souvent de manière informelle et spontanée (Allen, 1983). C'est donc sous la forme de réseaux que s'organisent généralement les échanges de connaissances, et assez peu sous forme d'organisations formelles. Cet environnement constitué de réseaux en grappe d'institutions est souvent peu reconnu dans les études et n'est pris en compte que depuis peu (Amable et Barré, 1997).

Les réseaux ont deux types de fonction par rapport aux connaissances : les créer et les diffuser. Il est nécessaire d'envisager la manière de stimuler ces deux types de réseaux et de voir comment les connecter (quand ils sont distincts). Ceci est particulièrement vrai pour les connaissances tacites, produites de manière non-intentionnelle et qui peuvent souvent rester invisibles. Pour inciter leur production, il faut favoriser les liens et rétroactions entre les

processus d'apprentissages et les processus formels de production de connaissances par des mécanismes particuliers (Foray, 2000).

L'économie de la connaissance distingue deux types de création de connaissances : la production distincte de l'usage (Guellec, 1998), par la recherche, et la production par apprentissage lors de l'usage, comme activité « jointe ». On parle alors de *lead users*, les usagers ayant une position privilégiée dans la production de nouvelles expériences, confrontés à des situations locales, nouvelles et inattendues. L'apprentissage peut alors se faire de manière routinière, avec la découverte de nouvelles options au cours de la répétition d'actions ; ou au travers d'expériences, pour engendrer des nouvelles options d'actions. Le choix dépend étroitement de la nature de l'activité, selon le risque et l'immédiateté de la sanction lors de l'expérimentation (et des erreurs qui peuvent survenir) (Foray, 2000).

Ainsi, différentes analyses sont proposés pour voir comment produire le plus efficacement de la connaissance : dans le cas d'une production jointe, les connaissances produites de manière in-intentionnelles restent souvent invisibles. Pour inciter la « révélation » de cette connaissance, il faut favoriser les liens et les rétroactions entre les processus d'apprentissages et les processus formels de production de connaissance par des mécanismes d'incitation particuliers. La production distincte de l'usage par la recherche a aussi son importance, car elle permet de garder la faculté unique de la recherche à provoquer des ruptures pour créer des innovations majeures.

Dans les deux cas, il est de plus en plus admis que la création de la connaissance ne se fait pas de manière isolée, mais collective. Il est alors possible de formaliser les modalités de création de la connaissance, que le cadre soit informel ou formel (Allen, 1983), comme le présente le Tableau 5.2.

Tableau 5.2. Modalités de la création de connaissance dans des cadres formels ou informels

	Mécanismes informels et spontanés d'échange	Processus formels de coopération, formes collusives et explicites
Cadre	Cadre préexistant, qui fait émerger des occasions de rencontre	Création d'un cadre nouveau, avec des contextes de socialisation concertés.
Type de connaissances	Connaissances déjà disponibles, qui s'échangent	Production de nouvelles connaissances
Invention collective	Processus incrémental, fondé sur la diffusion et la réutilisation de connaissances disponibles	Division du travail formalisée
Coordination	Pas d'accord ou d'institution centrale, spontané	Mécanismes explicites
Stratégie de partage d'information	Réciprocité	Espaces semi-privés de circulation d'information. Formalisation d'accords pour le partage des résultats.

Les mécanismes d'échange de connaissance peuvent être informels, dans des cadres préexistants. Il s'agit alors d'un échange de connaissances qui existent déjà au travers de mécanismes de réciprocité. Dans le cas où des acteurs s'engagent spécifiquement pour produire de nouvelles connaissances, il y a création d'un nouveau cadre, dans lequel des règles de création et d'échange sont définis pour partager les nouvelles connaissances créées.

Si on considère la connaissance comme un bien économique, un certain nombre de problèmes se posent pour sa production à cause d'un manque d'incitation par le marché. La production de la connaissance étant coûteuse, il faut que celui qui la produise y soit incité par la perspective d'en retirer un bénéfice. Mais les propriétés de la connaissance posent des problèmes.

Sur la base de la propriété de non-rivalité et non-excluabilité, qui définissent un bien public, il n'est pas possible de s'appuyer exclusivement sur un système de marché concurrentiel pour assurer la production efficiente de connaissance (Foray, 2000). Vue la difficulté à contrôler la connaissance, la récupération de la totalité des bénéfices est impossible⁵⁴. En présence d'externalités, le rendement marginal privé qu'obtiendra un inventeur sera inférieur au rendement social, ce qui conduit à un niveau d'investissement privé insuffisant. Ce n'est que dans une économie non réduite aux valeurs monétaires mais qui intègre les « récompenses d'honneur » que pourra être récompensé le travail de création de connaissance. Il existe par ailleurs des problèmes pour la définition de la valeur de la connaissance. Le vendeur ne renonce pas à la connaissance, l'acheteur n'a besoin de l'acheter qu'une fois, et l'acheteur ne peut évaluer la connaissance qu'une fois qu'il l'a acquis.

Ce problème d'incitation par le marché est appelé le dilemme de la connaissance. Seule l'anticipation d'un prix positif de l'usage garantira l'allocation de ressources pour la création et permettra ainsi la motivation idéale pour le producteur. Mais seul un prix nul garantit un usage optimal de la connaissance une fois produite, ainsi que sa distribution rapide et complète, qui pourra apporter le plus de bénéfices pour la société. Pour résoudre localement ce dilemme, Coase (1960) propose de mettre en place une coopération locale, car le problème d'externalité est bilatéral entre récepteur et émetteur. Il faut créer des entités collectives pour « internaliser les externalités ». Mais même dans ce cas, la connaissance débordera toujours le périmètre local de l'institution collective.

Ce dilemme s'applique notamment aux connaissances codifiables. Dans les autres cas, le caractère public de la connaissance est atténué. Beaucoup de connaissances ne sont pas irréductibles à une connaissance codifiée (connaissances tacites, savoir-faire, expériences pratiques), et sont donc plus aisément contrôlables. Par ailleurs, l'exploitation d'une connaissance exige souvent des capacités que seul l'inventeur possède. La connaissance peut

se propager, mais les bénéfices restent internes. Enfin, même si les coûts d'usage sont nuls, il y a des coûts de transmission, de mise en forme, d'acquisition et d'accès (Callon, 1994), par exemple pour la formation d'un collectif capable de comprendre, de transmettre et d'utiliser la connaissance. Dans ce cas, plus la communauté sera grande, plus le rendement social sera élevé.

Ainsi, l'économie de la connaissance apporte une réflexion intéressante sur les manières dont la production de connaissance peut être incitée au niveau macro-économique. Cependant, cette analyse reste limitée lorsqu'il s'agit de comprendre les processus d'apprentissages qui se déroulent au sein de collectifs, c'est-à-dire pour analyser la connaissance comme un construit social. D'ailleurs, comme le suggère Foray (2000), pour approfondir les enjeux principaux au sein de sociétés basées sur la connaissance, il est nécessaire de se tourner vers la compréhension de la gestion de la connaissance par les firmes (Hansen et al., 1999) et développer des compétences liées à la maîtrise du changement.

5.3 Sciences de gestion : vers un apprentissage organisationnel

La finalité des sciences de gestion est d'améliorer l'action de l'entreprise (sous-entendu sa productivité et sa capacité d'innovation). Les conceptions ont évolué, de la répartition des tâches à la formation de managers qualifiés (Plane, 2000). Plus récemment, certains ont développé le concept de *knowledge management*, l'objectif étant de permettre de mieux valoriser les connaissances qui existaient au sein des entreprises.

Progressivement des approches plus interactives se sont développées, visant à favoriser les relations sociales au sein de l'entreprise (Pesqueux et Durance, 2004). Dès lors, il fallait encourager, gérer les dynamiques d'apprentissage au sein du personnel de l'entreprise. Des auteurs comme Senge (1990) ont avancé le concept de *learning organization*, où l'enjeu est de développer une capacité permanente à innover.

Nous allons présenter plus spécifiquement deux approches de l'apprentissage organisationnel. La première approche, développée depuis la fin des années 1970 dans la suite d'Argyris et Schön (1978), se base sur le concept de « boucles d'apprentissage ». La deuxième approche, développée dans les années 1990 par Nonaka et Takeuchi (1997), est plus centrée sur la création de différentes connaissances au sein d'une spirale dynamique.

⁵⁴ Nous n'approfondissons pas ici le système de brevets, conçu pour garantir une récupération des bénéfices de la connaissance créée. Foray (2000) propose une bonne synthèse des avantages et inconvénients des brevets.

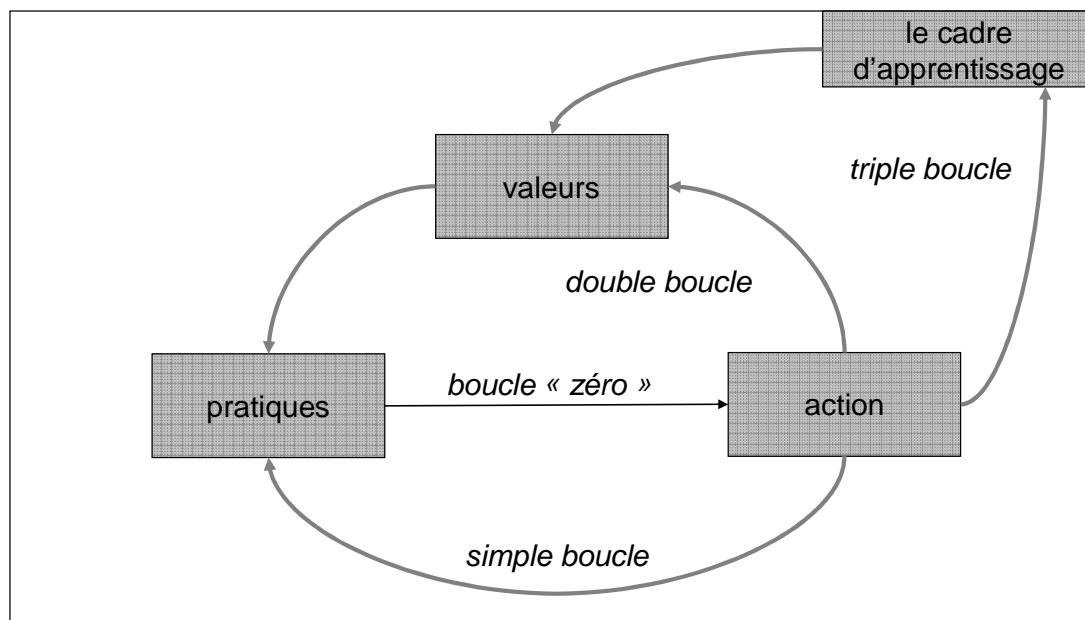
5.3.1 Les boucles d'apprentissage

Application de l'action-learning aux entreprises

Les théories d'*action-learning* analysent la manière dont l'apprentissage réalisé au cours de l'action peut mener à de nouvelles pratiques. Elles reprennent les théories de psychologie comportementale (*behaviorism*) qui postulent que l'apprentissage se fait progressivement par correction des erreurs en fonction du résultat observé, au travers de boucles de rétroaction. Le psycho-sociologue Bateson (1972) propose de différencier des niveaux d'apprentissage. L'apprentissage « zéro » correspond à un niveau sans apprentissage, où l'on a uniquement un réflexe stimulus-réponse. L'apprentissage de type I correspond à l'apprentissage d'un savoir-faire (comportement) basé sur des prémisses existantes pour résoudre un problème donné. L'apprentissage de type II consiste à établir de nouvelles prémisses (cadre de références, modèles mentaux) au sein desquelles revoir l'action. L'apprentissage de type III passe par la prise de conscience des processus d'apprentissage, pour définir un nouveau cadre d'apprentissage.

Basé sur la comparaison de nombreuses études de cas, Argyris et Schön (1978) ont adapté les apprentissages de type I et II au monde des entreprises, en les appelant « simple boucle » et « double boucle » (voir Figure 5.1).

Figure 5.1. Formalisation des boucles d'apprentissage



L'apprentissage en simple boucle correspond à un changement progressif des routines qui se produisent dans un groupe pour améliorer l'efficacité. Cependant, des routines « défensives »

peuvent aussi se mettre en place pour défendre des *statu quo* (Argyris, 1995). Il est alors très difficile de les modifier au travers d'un apprentissage en simple boucle.

L'apprentissage en double boucle correspond à une remise en cause des schémas d'action. Les acteurs développent une nouvelle perception des enjeux et des problèmes, menant à une nouvelle manière de les résoudre. Ceci signifie que les valeurs du groupe sont changées et de nouvelles routines émergent (annulant les routines défensives).

Argyris et Schön (1996) ont progressivement développé les spécificités de ces concepts, notamment pour mieux définir les conditions menant à ces boucles d'apprentissage. Un facteur important est le passage du groupe à l'organisation, lié à la mise en place de trois éléments : des procédures de prise de décision au nom du collectif ; la délégation de l'autorité ; la définition des limites du collectif. Quand un groupe se développe en organisation, il est plus à même de développer des apprentissages en double boucle. D'autres facteurs peuvent aussi provoquer le passage à l'apprentissage de double boucle, comme la motivation et la surprise. Ceci suppose une relation et une perception de l'environnement dans lequel les individus évoluent. Cependant, la relation avec l'environnement global n'est pas vraiment conceptualisée par Argyris et Schön.

Développement récent : la triple boucle

Plus récemment, quelques auteurs ont développé le concept d'apprentissage en « triple boucle » pour analyser l'apprentissage se réalisant au niveau « sociétal », prenant en compte la relation des individus et des entreprises avec l'environnement global.

Si on se réfère à Bateson (1972), l'apprentissage de type III correspond à une modification du processus réflexif par rapport au cadre de référence, c'est-à-dire une réflexion sur le cadre de l'apprentissage. Il s'agit donc d' « apprendre à apprendre ».

Appliqué aux analyses organisationnelles, l'apprentissage en triple boucle permet de tenir compte de deux phénomènes interliés : la constitution des nouvelles structures collectives, pas toujours stables, les acteurs étant libres d'entrer et de sortir comme ils veulent ; et l'influence que cette structure collective perméable peut avoir sur les normes sociales globales. Le concept d'apprentissage en triple boucle a été appliqué aux structures non-hiérarchiques (Romme et van Witteloostuijn, 1999) ou aux organismes "éphémères", tels que des instances de discussion multi-acteurs (Turcotte, Antonova et Clegg, 2007). Foldy et Creed (1999) considèrent qu'un tel apprentissage permet de remettre en cause les normes sociétales, ce que Turcotte et al. (2007) nomment l'innovation à un niveau sociétal, car il permet d'introduire de nouvelles normes sociales. Ce concept se rapproche de celui de *social learning* développé par les sciences politiques pour définir la modification de politiques et de gouvernance (Turcotte et al., 2007), permettant d'analyser comment un forum de discussion peut provoquer de l'apprentissage à un niveau sociétal.

Bilan des trois boucles

Le Tableau 5.3 récapitule les caractéristiques principales de chaque type d'apprentissage, définissant la situation dans laquelle il se produit (type d'organisation et les acteurs concernés) et les changements qu'il provoque (changement de pratiques ou de valeurs).

Nous rajoutons ce que certains appellent la "boucle zéro" (Romme et van Witteloostuijn, 1999). Il s'agit de l'application « sans réfléchir » d'une pratique, n'impliquant pas vraiment d'appropriation par les acteurs.

Tableau 5.3. Principales caractéristiques des boucles d'apprentissage

Type d'apprentissage	« boucle zéro »	Simple boucle	Double boucle	Triple boucle
Organisation	D'un individu à un autre	N'implique pas toujours une organisation : individu ou groupe	Organisation stable (les acteurs ne se connaissent pas forcément)	Pas de limites définies : organisation éphémère ou instable
Facteurs de changement	Amélioration quotidienne des activités	Quand perte d'efficacité	Quand la vie de l'organisation est en crise	En cas de crise ou de différence d'impact sur les acteurs
Changement de pratiques	Utilisation de nouvelles informations	Changement de routines pour améliorer l'efficacité	Innovation pour trouver de nouvelles solutions	Créativité pour trouver de nouvelles manières d'apprendre
Changement de valeurs	Pas de changement	Pas de changement	Changement interne	Changement des valeurs interne, et influence des valeurs externes (paradigme)

L'apprentissage est provoqué par un « stimulus » lié au contexte (les facteurs de changement). Dans un contexte relativement stable, les acteurs vont intégrer progressivement de nouvelles pratiques, par transfert (boucle « zéro »). Si les acteurs notent une perte d'efficacité, ils peuvent chercher à s'améliorer en mettant en place des boucles simples d'apprentissage où ils développent collectivement une nouvelle pratique. Cet apprentissage peut se révéler suffisant pour combler la perte d'efficacité. S'il n'est pas suffisant, que l'organisation des acteurs est en crise, les acteurs vont être provoqués à engager une double boucle d'apprentissage, où ils changeront les valeurs qui les orientent. Enfin, dans un contexte de changement généralisé, les acteurs devront apprendre à réagir et à s'adapter à ce changement et donc développer de nouvelles manières d'apprendre ensemble, par la mise en place d'une triple boucle.

Cependant, la possibilité de développer ces boucles d'apprentissage en réaction au stimulus dépend des relations qui existent entre les acteurs. La boucle « zéro » peut se réaliser

uniquement par une relation de transfert entre deux individus. La boucle simple se développe par l'échange entre quelques individus, sans que ceux-ci soit au sein d'une organisation. Par contre, pour la boucle double, Argyris et Schon (1996) considèrent qu'il est nécessaire qu'une organisation stable existe. Et pour la triple boucle, celle-ci se développerait au sein d'une organisation en mouvement permanent.

Ainsi, dépendant du stimulus et de la forme des relations en place, différents changements peuvent se mettre en place, entre changement de pratiques ou changement de valeurs. Cette formalisation de l'apprentissage permet donc d'analyser les changements et leurs déterminants, en se focalisant notamment sur les relations en jeu.

5.3.2 Intégration de la connaissance dans une spirale de construction

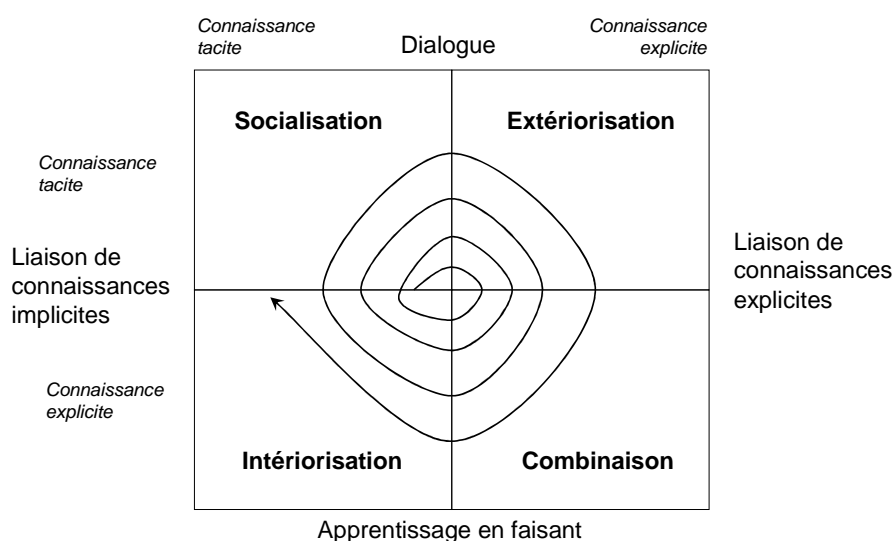
En 1995, Nonaka et Takeuchi réalisent une synthèse des théories d'apprentissage organisationnel (1995, traduction en 1997). Ils reconnaissent l'apport de la formalisation réalisée par Argyris et Schön mais considèrent qu'ils oublient un aspect fondamental de l'apprentissage : le terme « connaissance » est rarement utilisé et la façon dont cette connaissance peut être créée n'est pas du tout évoquée. Nonaka et Takeuchi (1997) propose donc un nouvel éclairage sur l'entreprise apprenante en centrant leur analyse sur la connaissance.

Mécanismes de création de la connaissance

De manière générale, Nonaka et Takeuchi (1997) considèrent que les théories occidentales ont tendance à séparer sujet et objet, présentant l'organisation comme une entité qui traite l'information, mais sans expliquer réellement les mécanismes qui permettent l'innovation. Pour ces auteurs, les connaissances naissent de cycles d'apprentissages, qui permettent des échanges entre connaissances explicites et connaissances tacites, et entre niveaux individuel et collectif.

L'analyse de l'évolution des philosophies occidentales et orientales montre que les Occidentaux ont tendance à privilégier la connaissance explicite, alors que les Japonais mettent en avant la connaissance tacite. Ces deux facettes de la connaissance sont pourtant complémentaires, argumentent Nonaka et Takeuchi (1997). Ils en déduisent donc quatre modes de conversion d'un type de connaissance à un autre, présentés sur la Figure 5.2.

Figure 5.2. La spirale de création de connaissances



D'après Nonaka et Takeuchi, 1997, p. 93 et p.94

Chaque case de la Figure 5.2 représente un mode de conversion. La case en haut à gauche représente le passage d'une connaissance tacite à une autre connaissance tacite, appelé socialisation. La case en haut à droite représente le passage d'une connaissance tacite à une connaissance explicite, appelé extériorisation. La case en bas à droite représente la transformation d'une connaissance explicite en une autre connaissance explicite, au travers d'un phénomène de combinaison. Enfin, la case en bas à gauche représente le passage d'une connaissance explicite à une connaissance tacite, par une intériorisation.

Chacun de ces modes de conversion a été étudié, mais de manière séparé. Nonaka et Takeuchi (1997) font l'hypothèse que ceux-ci sont reliés et qu'une interaction continue existe entre connaissance tacite et explicite, donnant naissance à une spirale où les modes de conversion succèdent les uns aux autres. Le partage d'expérience permet une socialisation ; le dialogue ou réflexion collective permet une extériorisation ; la combinaison peut être déclenchée par la mise en réseau de connaissances ; et enfin, l'intériorisation permet à ces nouvelles connaissances d'être appropriées dans les pratiques des individus.

A la différence d'Argyris et Schön (1996) qui parlent de connaissances collectives, pour Nonaka et Takeuchi, la connaissance ne peut être créée que par les individus. La création de connaissances organisationnelles doit être comprise comme un « *processus qui amplifie de façon 'organisationnelle' les connaissances créées par les individus et les cristallise en tant que parties d'un réseau de connaissances de l'organisation* » (p 78). Ces auteurs distinguent quatre niveaux : l'individu, le groupe, l'organisation et l'inter-organisation. L'organisation doit être capable de mobiliser les connaissances tacites créées au niveau de l'individu. Ceci se

fait au travers de la spirale des connaissances, où la conversion entre connaissances tacites et explicites « gravit » les niveaux.

Ainsi, pour améliorer l'innovation au sein de l'entreprise, il faut améliorer les possibilités d'interaction entre connaissances tacites et explicites et entre niveaux individuels et collectifs.

Les modes de création de connaissance dépendent des contextes épistémologiques

En se basant sur l'analyse proposée par Nonaka et Takeuchi (1997), Lam (2000) puis Martinet (2007) distinguent différents contextes de création de connaissance, selon le type de connaissance qui est mis en avant.

Lam (2000) propose de croiser la dimension « épistémologique » de la connaissance (entre tacite et explicite) et la dimension « ontologique » de la connaissance (entre individuel et collectif) pour distinguer quatre types de connaissances (voir Figure 5.3).

Figure 5.3. Typologie de connaissances

	individuel	collectif
explicite	Embrained knowledge <i>(cerveau)</i>	Encoded knowledge <i>(procédure)</i>
tacite	Embodied knowledge <i>(corps)</i>	Embedded knowledge <i>(culture communautaire)</i>

A partir de Lam (2000)

En italique, ajout de Martinet (2007)

Les connaissances auxquelles on se réfère habituellement sont celles qu'un individu assimile avec le cerveau, qu'on peut ensuite restituer de manière explicite (*embrained knowledge*). Une personne développe aussi une connaissance « physique » avec son corps (*embodied knowledge*), qui est très difficilement restituable, car elle ne suppose pas une conscience ou une explicitation.

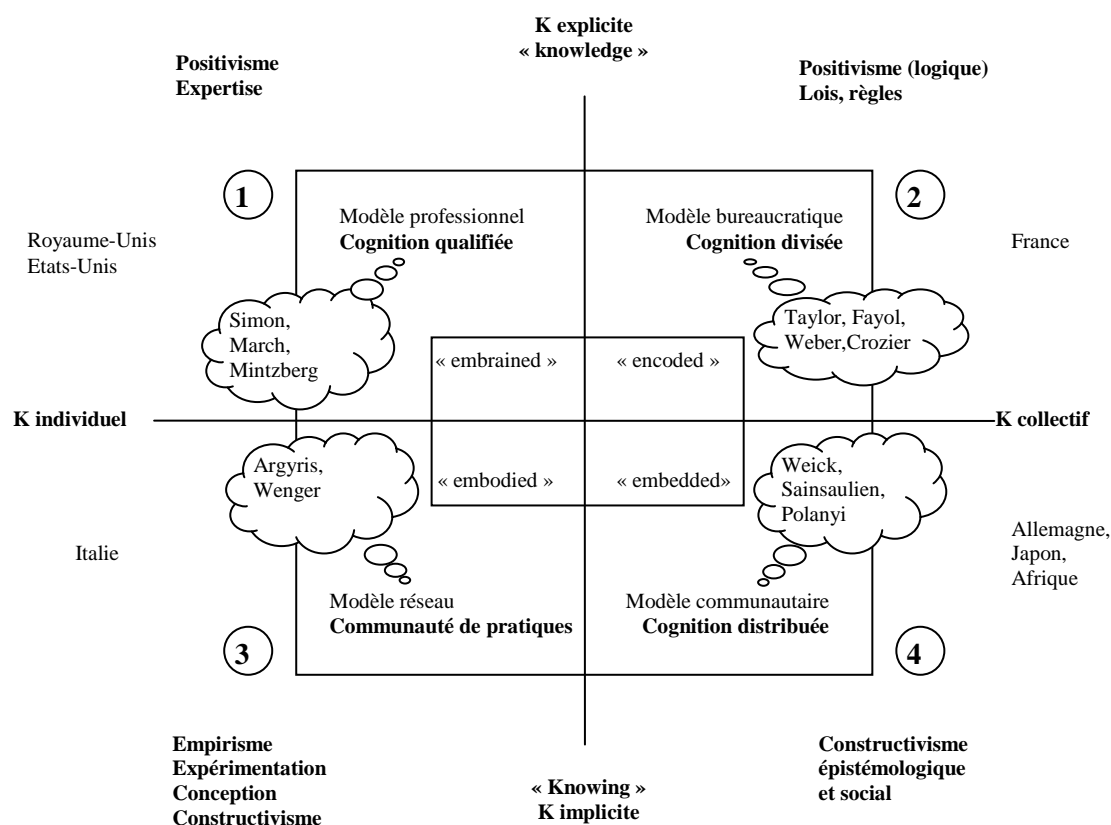
Dans une organisation, les connaissances développées à un niveau collectif sont souvent appréhendées au travers des procédures mises en place et explicitées par des textes (*encoded knowledge*), mais la partie cachée de l'iceberg, celles des valeurs communes et des routines

qui se développent tacitement entre les personnes (*embedded knowledge*), est aussi extrêmement importante.

Ainsi, cette typologie permet de montrer que c'est la nature même des connaissances qui diffère.

Martinet (2007) propose à partir de la typologie de Lam (2000) de replacer ces connaissances en lien avec différents modèles organisationnels. Il considère qu'une connaissance ne se limite pas à une définition, qu'elle doit être rapportée aux processus et aux cultures dans lesquelles elle s'inscrit. Ainsi, il définit différents paradigmes de constitution des connaissances (voir Figure 5.4). Au centre de la figure apparaissent les quatre types de connaissances. La première couronne autour du centre distingue différents types d'organisations liées à chaque type de connaissance, mettant en avant différents auteurs développant ce modèle. Enfin, la deuxième couronne replace ces connaissances dans différents modèles épistémologiques.

Figure 5.4. Lien entre les types de connaissances et les modèles organisationnels



Source : Martinet, 2007 (simplifié)

Chaque région est déterminée par sa spécificité par rapport à la manière dont la connaissance est conçue et utilisée (Martinet, 2007).

La région 1 (modèle professionnel) revendique une conception positiviste de la connaissance, liée à une expertise et une certaine rationalité de l'individu (à la suite de Mintzberg, March et Simon). Ce modèle repose sur les qualifications des individus de l'entreprise, notamment des managers. Ce modèle est emblématique des entreprises américaines ou anglaises.

La région 2 (modèle bureaucratique) propose une hiérarchie stricte entre la recherche fondamentale (théorique), la recherche appliquée (technique) et le développement (innovation marchande). Elle repose sur une division rationnelle de tâches où les individus interagissent au sein de procédures. Les auteurs-clés sont Taylor, Fayol, Weber ou Crozier. C'est un modèle qui a longtemps été pris comme référence en France.

La région 3 (modèle réseau) correspond notamment à l'apprentissage organisationnel (Argyris) et aux communautés de pratiques (Wenger), où les individus créent la connaissance par l'interaction entre eux. Ce modèle refuse les clivages positivistes orthodoxes au profit d'une vision téléologique et transformatrice, où la connaissance prend tout son sens au sein de l'action. Ce modèle correspond aux clusters italiens.

La région 4 (modèle communautaire) défend la vision d'une connaissance incorporée, enchâssée dans la culture organisationnelle (Weick, Sainsaulien), diffusée et distribuée tant dans les routines opératoires que dans les réseaux socio-culturels (Polanyi, anthropologues...). Ce modèle invite à questionner les représentations occidentales : sagesse et stratégie s'y rejoignent et l'évaluation y joue un rôle majeur (avec une grande importance du spirituel). Ce modèle s'applique surtout dans la firme japonaise, mais aussi en Allemagne, voire dans des communautés africaines.

Au travers de cette carte des types de paradigmes de la connaissance, Martinet (2007) montre que les différentes manières de considérer la connaissance sont marquées par l'historicité et les contextes. L'apprentissage de la connaissance n'apparaît pas comme un processus unique, mais comme un ensemble de phénomènes complexes qui dépend du contexte et du type de connaissance.

Ainsi, analyser les mécanismes de production de connaissance invite à mener une réflexion épistémologique. Nous présentons dans le prochain paragraphe comment ces réflexions mènent les sciences de gestion à s'engager dans l'action pour contribuer à la construction de la connaissance.

5.3.3 Adaptation d'un type de recherche engagé dans l'action

Les approches de l'apprentissage proposées par les sciences de gestion ont une portée analytique importante. Mais les sciences de gestion ne se contentent plus d'une recherche pour produire des savoirs, elles veulent s'impliquer pour accompagner l'apprentissage, proposant des formes de recherche-action.

David (David, 2000b) retrace les différents modèles d'engagement de la recherche dans l'action. Un des premiers à avoir proposé ce type de recherche est Lewin (1952), avec l'*action research*. Puis à partir des années 1980, plusieurs type de recherche se développent dans ce sens, en particulier *action science* (Argyris et al., 1985) ou alors l'aide multicritère à la décision de (Roy, 1985). A partir de la fin des années 1990, on assiste à un renforcement épistémologique de cette recherche, notamment avec les propositions avancées par Hatchuel (1994) pour définir la recherche-intervention.

Ces différentes approches ont en commun que la connaissance scientifique se construit en interaction avec un « terrain ». Elles respectent les principes de rationalité et de scientificité (recherche de la vérité), portent la même attention à tous les acteurs, postulent le principe d'inachèvement selon lequel il n'est pas possible de tout spécifier d'avance, et présentent un double niveau d'interaction, avec un dispositif d'intervention et un dispositif de connaissance. Ce dispositif de connaissance est censé produire une connaissance à la fois utile pour l'action et venant enrichir le corpus scientifique. De plus, elles partagent une visée fonctionnaliste et critique (David, 2000a).

Ces approches diffèrent aussi sur certains points (David, 2007), par leurs principes et par le type de connaissance produite. Ainsi, *action research* et *action science* mettent en place des dispositifs standardisés, en dehors de la vie quotidienne ; elles ont souvent une visée émancipatrice et démocratique ; et elles mettent l'accent sur des connaissances pratiques, validées par le terrain. L'*action research* s'exclut d'interférer, et propose comme output scientifique des techniques « démocratiques » à appliquer et enseigner. L'*action science* pourrait se définir comme une intervention de recherche, plutôt que comme une recherche-intervention, et a pour but de contribuer à la fois aux préoccupations pratiques des gens (les connaissance étant validée par le groupe) et aux buts de la science. Cependant, d'après David (2007), ces théories ont du mal à produire des théories générales sur les systèmes qu'elles étudient : le dispositif d'intervention comme le dispositif de connaissances sont limités par une absence de théorie explicite de la firme. La recherche-intervention quant à elle se déroule en situation réelle ; elle est moins radicale et moins militante, considérant que la démocratie n'est pas nécessairement dans le monde des organisations, la manière la plus efficace de gérer un problème, développant des valeurs probablement plus complexes. Surtout, comme défini par Hatchuel (2000a), la recherche-intervention « n'est pas une manière de produire de la connaissance pour l'action mais plutôt un processus constitutif de l'action ».

Ainsi, c'est clairement par leur rapport particulier à l'action que les sciences de gestion se définissent. La gestion ne se revendique pas comme une science mais se veut comme un ensemble de pratiques plus ou moins théorisées, selon un processus dynamique qui peut être décrit comme une succession de vagues de rationalisation (Hatchuel et Weil 1992). Dès lors,

les sciences de gestion relèvent d'une épistémologie de l'action (notamment collective) et pas seulement d'une épistémologie de la connaissance. Le postulat de base est que « *le chercheur ne peut produire une connaissance pertinente que s'il est acteur et partie prenante dans le processus d'action collective* » (Hatchuel, 2000b). Le « terrain » est alors non pas un espace de simple observation, mais un espace de co-conception de l'action collective, conception simultanément mentale et concrète (David, 2007).

Martinet (2007) considère que les sciences de gestion se trouvent alors invitées à un travail épistémique qui consiste à faire dialoguer en permanence trois pôles pour garantir la légitimité des connaissances produites. D'abord, une « épistémologie de la possession », soucieuse de mises à jour fréquentes du stock de savoirs accumulés pour garantir leur validité. Ensuite, une « épistémologie de l'activité » reconnaissant l'activité comme source spécifique de connaissance et garantit son effectivité. Enfin, une « épistémologie de la réception », attentive à ce que les produits de la recherche fassent sens et soient appropriables par les acteurs concernés pour garantir leur pertinence. De manière plus simple, il faut que la connaissance produite passe le critère de l'indifférence : un savoir est actuel aux yeux des acteurs s'il vainc leur indifférence, s'il fait différence dans un monde saturé de données, d'informations, de nouvelles. Ceci rejoint Boudon (1986) qui dit qu'une théorie est retenue pour son intérêt plus que pour sa validité.

David (David, 2007) considère que pour que la recherche contribue à l'action, il faut en fait renverser la perspective. Plutôt que de chercher à rendre utilisables les connaissances qu'elle produit, la recherche doit plutôt s'intéresser à la manière et aux conditions dans lesquelles les connaissances produites dans l'action peuvent devenir universelles, générales, scientifiques. Le chercheur doit devenir capable de capter la connaissance existante, pour permettre, comme proposé par Argyris (1995), aux acteurs de mettre effectivement en œuvre leurs intentions.

Cette nouvelle manière d'appréhender la recherche suppose un changement épistémologique. Comme le suggèrent Le Moigne (1995) et Avenier (2007), la complexité humaine et organisationnelle, façonnée par un caractère intentionnel et créatif, se prête mal à une fixation en « vérités » universelles. Les sciences qui traitent l'activité humaines sont-elles dès lors moins scientifiques que celles qui suivent une épistémologie positiviste visant à proposer des savoirs universels ? Le Moigne (1995) nous propose de dépasser cette question en revenant sur l'histoire des sciences, et en montrant comment tout au long des deux millénaires passés, d'autres alternatives argumentées se sont développées, proposant d'autres manières de faire de la science, que ce soit Vinci, Valéry, Piaget ou Morin. Il synthétise ces apports en définissant des épistémologies constructivistes, qui ne définissent pas le savoir comme la découverte d'une vérité préexistante, mais comme une construction progressive.

Les savoirs ne sont pas « validés » au sens de Popper (1972), mais « légitimés » par la cohérence de la méthode de construction et par l'usage qui est fait postérieurement des savoirs. Cette épistémologie doit conduire le chercheur à exercer un travail épistémique approfondi. Ce travail épistémique consiste à questionner la pertinence et la cohérence mutuelle des orientations progressivement prises (aux plans théoriques et empiriques) tout au long du processus de recherche. Ceci impose au chercheur « *de rendre explicite l'ensemble des éléments permettant de discuter des énoncés produits* » (Giordano, 2003). Il s'agit d'argumenter les allers-retours effectués entre questions de recherche, référents théoriques mobilisés et informations recueillies sur le terrain (Avenier, 2007). Cette nouvelle posture de recherche a des conséquences sur tout le processus de recherche. Celui-ci doit être explicité au maximum, pour faire sortir de l'ombre la face cachée de la conception de la recherche, ne pas gommer la présence du chercheur (Mir et Watson, 2000) et réintroduire une subjectivité dans le travail de recherche. Il est normal que le plan de travail change au long du processus de recherche, mais il faut justifier les orientations choisies.

Même si le savoir construit correspond à une représentation du moment, un certain nombre de conditions peuvent permettre de le généraliser pour l'activer sur d'autres terrains, notamment en explicitant bien toutes les hypothèses qui ont permis de construire ce savoir (David, 2007). Dans ce cas, la généralisation ne vise pas tant l'établissement de théories universelles que la conceptualisation de relations entre genres. Mais surtout, pour généraliser, il faut être capable de communiquer les résultats à d'autres praticiens que ceux impliqués dans la recherche. Ceci suppose tout un travail de traduction et de mise en scène des savoirs, pour leur donner un sens dans le monde des praticiens (Schmitt, 2007). Il faut cependant être prudent : si le chercheur ne réussit pas à présenter le statut particulier des savoirs issus de l'épistémologie constructiviste, ceux-ci risquent d'être mobilisés dans une autre épistémologie, pouvant être considérés comme « vérités » ou « règles à appliquer », plutôt que d'être perçus comme des repères destinés à guider la réflexion (Avenier, 2007).

Ainsi, les théories de l'apprentissage organisationnel proposent à la fois une analyse des conditions dans lesquels peuvent se développer différents types d'apprentissage (les boucles d'apprentissage) et une analyse des processus d'apprentissage (la spirale de création des connaissances). Ces analyses ont une portée opérationnelle au niveau des organisations et inter-organisations, incitant les sciences de gestion à s'engager dans des processus d'accompagnement des entreprises au travers d'une recherche-action.

5.4 Des pistes pour intégrer ces approches

Les approches proposées en économie de la connaissance ou en sciences de gestion sont différentes, mais elles apportent chacune des aspects intéressants pour formaliser

l'apprentissage. Le Tableau 5.4 résume les principaux aspects des deux approches à partir de ce que nous avons présenté dans la section précédente.

Tableau 5.4. Comparaison des approches en économie et en gestion

	Economie de la connaissance	Sciences de gestion
Concepts forts	Connaissance : un bien économique	Apprentissage : un processus
Concepts liés	Information, production	Action, relations
Niveau d'analyse	Société/individu	Entreprise/collectifs
Eclairage de l'analyse	Mécanismes de production et contribution au développement global de la société	Dynamiques de création au sein d'organisations et contribution à la capacité d'innovation
Manière d'envisager la recherche	Analyse des conditions à garantir pour permettre la création de connaissance	Proposition de nouvelles formes de recherche intervention
Type d'approche	Analytique	Normative/prescriptive
Cadre épistémologique	Positiviste	Constructiviste

A partir de ce tableau, reprenons les différents débats que nous avons soulevés au début du chapitre pour voir comment chaque approche se situe.

En faisant référence à la distinction opérée en psychologie cognitive, on pourrait définir l'économie de la connaissance comme une approche plutôt cognitive de l'apprentissage, alors que les sciences de gestion prennent plutôt leurs racines dans les approches « behavioristes » de l'apprentissage.

Pour l'économie de la connaissance, l'important est le résultat (la connaissance), l'apprentissage n'est pas abordé directement. Le processus de production de la connaissance n'est pas vraiment abordé, ce sont les conditions de sa production qui sont étudiées (les droits qui sont garantis). Pour les théories de l'apprentissage organisationnel, c'est le processus qui est central (spirale), la connaissance n'est qu'un élément du processus qui permet l'amélioration de l'action.

Enfin, l'économie de la connaissance considère la connaissance comme un phénomène généré à une échelle micro (les individus) qui a un impact à un niveau macro-économique sur la croissance. Les sciences de gestion s'intéressent à l'échelle de l'entreprise et des groupes internes à l'entreprise. L'apprentissage est un phénomène collectif.

Déoulant des positions adoptées pour chaque débat, la manière d'envisager la recherche diffère aussi. Dans le cas de l'économie de la connaissance, il s'agit d'une perspective plutôt analytique pour comprendre les « lois » s'appliquant à la production et à la diffusion de la connaissance. Dans le cas des sciences de gestion, l'objectif est plutôt prescriptif, avec une visée transformatrice des dynamiques des entreprises par une recherche-action.

C'est justement en raison de ces différences que les deux approches peuvent être complémentaires. Ainsi, Hatchuel (1999) considère que même si ces deux approches sont issues de préoccupations différentes, elles se rejoignent aujourd'hui sur un certain nombre de problèmes. D'un côté, l'économie, occupée à modéliser les connaissances des acteurs, a du mal à penser la variété des relations entre acteurs, les réduisant à la notion de « transfert ». De l'autre côté, les sciences de gestion, partant de la question de construction des relations au sein de la firme, ont du mal à faire un retour aux connaissances. Pour dépasser ces limites, Hatchuel (1999) propose d'intégrer ces deux approches au sein d'une théorie de l'action collective où connaissances et relations ne sont pas séparées :

« On doit dire que la naissance d'une norme commune est le résultat d'une dynamique d'action conjointe où des relations ont pu naître parce que de nouvelles connaissances les rendaient possibles et où réciproquement de nouvelles relations ont servi d'appui à la production de nouvelles connaissances chez chaque acteur »

En utilisant les deux approches, Hatchuel (1999) définit donc un nouveau cadre pour réfléchir à l'apprentissage de manière plus complète. Dans le prochain chapitre, nous présenterons comment nous utiliserons ces deux approches pour construire notre propre cadre d'analyse.

* * * * *

L'apprentissage apparaît comme un concept complexe, qui concerne à la fois la connaissance et le comportement, l'individu et le collectif, le processus et le résultat.

L'économie de la connaissance fait ressortir l'importance de la connaissance dans une société en changement permanent, mais elle n'aborde pas vraiment l'apprentissage. Elle s'intéresse surtout aux propriétés de la connaissance, ce qui permet de mieux saisir la complexité de la création et de la diffusion de connaissance, ainsi que son impact sur les systèmes économiques.

Les sciences de gestion abordent l'apprentissage au travers des processus qui se développent au sein de collectifs. Elles permettent de mieux comprendre les dynamiques qui permettent à un collectif de développer des savoirs pour agir. Leur visée est surtout transformative, mettant en avant la recherche-action.

Par les différences d'abordage, ces deux approches peuvent se révéler complémentaires pour saisir différentes facettes de l'apprentissage. Nous présentons dans le prochain chapitre comment nous utilisons ces deux approches dans un cadre d'analyse adapté à l'analyse des apprentissages développés à l'UniCampo.

Chapitre 6

Le cadre d'analyse

Ce cadre d'analyse, point central de la démarche, permet de relier les concepts et théories à la question empirique et de définir la méthodologie adaptée. Il permet de guider l'évaluation.

L'objectif de ce chapitre est de déterminer comment évaluer les apprentissages qui ont eu lieu à l'UniCampo et leur contribution au développement territorial. Dans le 6.1 nous abordons les questions qui se posent et définissons le cadre d'analyse, qui articule trois types de capitaux (humain, social et institutionnel) avec les facteurs déterminants de l'apprentissage. Dans le 6.2, nous étudions comment les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel sont appréhendés et mesurés. Dans le 6.3, nous formalisons des processus d'apprentissage pour identifier les facteurs qui entrent en jeu. Enfin, dans le 6.4, nous récapitulons tous les critères d'évaluation identifiés.

6.1 Un cadre d'analyse pour orienter l'évaluation

La description de l'UniCampo (*Chapitre 3*) a soulevé des questions sur les apprentissages et nous invite à trouver des outils adaptés pour les analyser. En faisant une revue de littérature sur l'analyse des dispositifs d'apprentissage (*Chapitre 4*), nous avons pu constater que les différents types d'apprentissage sont encore trop souvent étudiés de manière disjointe, rendant difficile l'évaluation de dynamiques complexes. Le panorama des différentes approches théoriques (*Chapitre 5*) nous a permis d'identifier quelles théories se prêtent à l'analyse des apprentissages. Il s'agit maintenant de relier ces différents éléments pour définir une méthodologie d'évaluation adaptée, c'est-à-dire qui permette d'analyser le processus de formation et la diversité des apprentissages qui sont mobilisés dans le cas du développement territorial.

6.1.1 La démarche suivie pour construire le cadre d'analyse

Pour conduire l'évaluation, notre démarche de recherche suit les étapes suivantes (s'inspirant de la démarche proposée par Baptista (2005)) :

- partir des **hypothèses de recherche** pour cerner ce que l'on veut évaluer ;
- proposer, à partir des théories, des **éléments** qui peuvent permettre de répondre à ces hypothèses ;
- déterminer les **critères** qui « saisissent » ces éléments ;
- définir des **indicateurs** pour chaque critère ;
- **mesurer** ces indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) au travers de méthodologies appropriées ;
- **interpréter les valeurs** (quantitatives ou qualitatives) obtenues pour ces indicateurs.

Il ne s'agit pas de dérouler l'évaluation de manière mécanique mais de suivre une démarche structurée en suivant ces étapes. Dans ce chapitre, nous allons identifier les éléments à évaluer et les critères permettant de les évaluer. Dans le *Chapitre 7. Méthodologie*, nous définirons les indicateurs que nous utiliserons et nous proposerons des méthodologies pour les mesurer. Ceci nous permettra alors dans la *Partie 3. Résultats* d'interpréter et de discuter les résultats obtenus.

Le cadre d'analyse correspond aux éléments conceptuels qui sont pris en compte pour cette recherche. Pour identifier ces éléments, revenons à la question de recherche et aux hypothèses que nous avons formulées dans l'introduction.

Question : Comment accompagner des acteurs pour développer des apprentissages qui permettent de contribuer au développement territorial ?

Deux hypothèses guident l'évaluation pour répondre à cette question :

Hypothèse 1 : Pour contribuer au développement territorial, il est nécessaire d'avoir une diversité et une interactivité d'apprentissages, au niveau des individus, au niveau des groupes sociaux et au niveau institutionnel. => Une démarche d'accompagnement doit être préoccupée par le développement d'apprentissages à ces trois niveaux.

Hypothèse 2 : L'acquisition d'apprentissages dépend, à chaque niveau (individu, groupe, institutions) de facteurs spécifiques qui permettent des changements plus ou moins importants. => Une démarche d'accompagnement doit veiller à mettre en place ces facteurs à chaque niveau.

Ainsi, la première hypothèse s'intéresse notamment au résultat de l'apprentissage alors que la deuxième hypothèse effectue un retour sur le processus qui a amené à cet apprentissage.

6.1.2 Comment analyser le résultat de l'apprentissage ?

Le développement territorial, tel que défini dans la problématique, appelle une combinaison d'apprentissages à différents niveaux : au niveau individuel, au niveau collectif, mais aussi à un niveau institutionnel, pour permettre aux acteurs de réellement s'insérer dans les dispositifs de gouvernance.

Le résultat de l'apprentissage peut être appréhendé en regardant les actions menées par les acteurs à chaque niveau et en identifiant ce qui permet cette action. L'action est notamment permise par la **compétence** des acteurs, c'est-à-dire leur capacité à mobiliser des connaissances dans un processus d'action (Zarifian, 2001). Une compétence est un pouvoir pour agir, non en termes absolus, mais en fonction d'une situation donnée. Ainsi, les compétences, savoir-faire de haut niveau, permettent de faire face à une situation singulière et complexe, pour inventer et construire une réponse appropriée et pour ne pas reproduire systématiquement des réponses stéréotypées, issues soit d'un référentiel commun, soit de procédures éducatives formelles (Perrenoud, 1999; Perrenoud, 2001). Bien que "compétence" ait parfois une connotation individuelle et utilitariste (Bronckart, 2006), ce concept est aussi utilisé dans un sens collectif. La notion de « compétences collectives » permet de rendre compte des capacités d'un groupe à agir (Le Boterf, 2001). Au niveau individuel et collectif, il peut donc être intéressant d'analyser quelles sont les compétences développées par les acteurs pour mettre en place leurs actions.

Les compétences permettent (à l'individu ou au groupe) de savoir quelles ressources (dont les connaissances) mobiliser pour développer une action. Cependant, il n'y a pas seulement les compétences qui déterminent les actions des individus. Comment tenir compte des valeurs qui orientent l'action, de la motivation à faire cette action ? Dans le cas de l'UniCampo qui a développé de nombreux éléments (sensibilisation, identité et sentiment d'appartenance, savoirs collectifs, réseaux, organisations et institutions), il était nécessaire d'élargir l'analyse au-delà de l'analyse des compétences. Pour ne pas nous limiter à une évaluation de type « capacity building », nous nous sommes tournés vers un concept plus large pour inclure ces autres aspects : celui de **capital**.

Certes, ce concept a généralement une connotation « économique » et peut être considéré limitant pour les sciences de gestion ou les sociologues. Le concept de capital remonte aux analyses de Marx (Brewer, 1984), dans le sens d'un « surplus » que gagnent les propriétaires des moyens de production. Ce gain peut alors être investi dans de nouveaux moyens de production pour produire plus de capital. Le capital est aujourd'hui défini comme l'ensemble des richesses qui peuvent être mobilisées pour une production. Lin (2005), en se basant sur les analyses de Marx, distingue deux composantes : le capital est à la fois le produit d'un processus de production et un processus d'investissement pour réaliser de futurs profits. Ces deux composantes caractérisent tous les concepts de capital qui sont apparus dans la lignée du capital productif.

Ainsi, le concept de « capital » offre trois avantages par rapport à celui de « compétences » :

- il permet de prendre en compte l'ensemble des éléments qu'un individu ou un groupe peut mobiliser pour produire, ou plus largement pour entreprendre une action ;
- il permet de rendre compte d'une idée de processus permanent de construction/mobilisation, car il est à la fois un produit (issu d'un processus de construction) et une ressource (mobilisable pour investir dans une production) ;
- il offre la possibilité d'être décliné à différents niveaux, représentant une homogénéité conceptuelle, tout en exprimant des aspects spécifiques pour chaque niveau : capital humain au niveau individuel, capital social au niveau de groupes sociaux, et capital institutionnel, au niveau sociétal.

En économie du développement ou en économie de l'éducation, il est classique d'utiliser le terme de capital humain pour caractériser l'acquisition de compétences au niveau individuel. A celui-ci répond le terme de capital social, au niveau du groupe. Les définitions de ces deux termes varient considérablement d'un auteur à l'autre, mais si l'on choisit une définition précise (que nous discuterons dans la prochaine section), ces concepts constituent une bonne base à un cadre d'analyse. Compte tenu que notre objectif est de caractériser les contributions au développement territorial, un troisième niveau est nécessaire. Il convient de dépasser l'analyse du groupe et des réseaux pour comprendre le niveau des organisations et des institutions. Le terme de capital institutionnel, bien qu'encore peu utilisé, nous semblait se prêter à nos besoins (nous développerons ce choix dans la section suivante).

Les concepts de **capital humain**, **capital social** et **capital institutionnel** apparaissent donc comme des éléments d'analyse complémentaires quant à la nature et à l'échelle à laquelle ils interviennent dans les processus d'apprentissage. Ils permettent de relier les compétences et les motivations individuelles, les relations sociales où se développent valeurs et savoirs collectifs et la gouvernance territoriale qui suppose une interaction entre groupes sociaux et organismes d'Etat au sein de dispositifs institutionnels.

Au-delà de l'intérêt conceptuel, ces concepts présentent l'avantage d'avoir été beaucoup débattu dans la littérature et un grand nombre de critères a été défini pour les caractériser. Ceci les rend intéressants dans la perspective d'une évaluation, tout en se gardant d'adopter une posture normative, par exemple selon laquelle il faudrait développer plus de capital social dans les sociétés.

C'est donc ces trois capitaux que nous avons mis au centre de notre cadre d'analyse pour caractériser une sorte de trépied d'apprentissage, qui serait régi selon un principe de facteur limitant. Notre hypothèse est qu'en l'absence de l'un de ces facteurs, l'acteur reste limité pour

mettre en œuvre ses projets et aura des difficultés à s'insérer dans la gouvernance territoriale.

6.1.3 Comment analyser le processus d'apprentissage ?

Pour formaliser l'analyse du processus d'apprentissage, nous avons choisi de nous appuyer sur l'identification des changements successifs et notamment des facteurs qui les influencent, approche structurelle qui sera complétée par l'analyse des dynamiques. Toutefois l'identification de facteurs déterminants permet de réfléchir avant tout aux conditions à mettre en place dans la démarche d'accompagnement, conditions qui doivent permettre aux dynamiques d'émerger.

Notre hypothèse est qu'à chaque niveau (individu, groupe, institutions), l'apprentissage est permis par des facteurs spécifiques, produisant des changements plus ou moins importants. Pour formaliser des degrés de changement, nous choisissons d'utiliser les approches développées dans la suite d'Argyris et Schon (1978) sur les **boucles d'apprentissage**. Cette théorie permet de rendre compte des conditions qui permettent d'entraîner des boucles d'apprentissage simple, double ou triple (voir Tableau 5.3). L'apprentissage en simple boucle n'implique qu'un changement à la marge et peut être réalisé de manière individuelle, par la prise en compte de nouvelles informations. Soulignons que si pour Argyris et Schon, la simple boucle a une connotation négative, dans le sens où elle est « limitée », nous l'entendons ici dans un sens neutre. Il s'agit d'une appropriation d'informations pour modifier des pratiques, sans remise en cause des valeurs qui orientent l'action. L'apprentissage en double boucle, qui entraîne un changement de valeurs, se réalise au sein d'un collectif homogène, dans des situations nécessitant un changement relativement important. L'apprentissage en triple boucle qui peut amener un changement de paradigme, notamment au travers d'une prise de conscience de l'importance du processus d'apprentissage, se met en place dans des situations où les acteurs sont hétérogènes et les structures perméables.

Cette approche permet, avec le concept de triple boucle, d'inclure le niveau extérieur au groupe, qui n'est généralement pas pris en compte dans les approches d'analyse organisationnelle. La triple boucle permet de rendre compte d'un phénomène important pour le développement territorial, c'est-à-dire la capacité d'acteurs hétérogènes à se créer un cadre pour apprendre ensemble.

Foldy et Creed considèrent que *"le cadre d'action-learning permet de distinguer de manière relativement claire entre bricoler par rapport à la manière dont les choses devraient être faites (simple boucle), réfléchir en dehors des cadres fixés (double boucle), et remettre en cause la société qui définit les cadres"*⁵⁵ (Foldy et Creed, 1999 : p 208). Cependant, Foldy et

⁵⁵ "this action-learning framework enables relatively neat distinctions between tinkering with current conceptions about how things should be done (single-loop learning), thinking outside the box of the actor (double-loop learning), and questioning society's more encompassing box"

Creed (1999) mettent en garde contre le risque de trop simplifier les processus en séparant les différents apprentissages et ils suggèrent de les analyser comme des processus entrelacés pour créer le changement. Ils considèrent que "*un niveau de changement plus élevé (double ou triple) ne peut pas se produire sans changements aux niveaux inférieurs*" (Foldy et Creed, 1999 : p 223). Ceci signifie que l'apprentissage et les actions à ces niveaux inférieurs doivent accompagner ceux de niveau plus élevé pour que ceux-ci réussissent, ils sont même constitutifs du changement de niveau plus élevé.

Nous considérons donc ces trois boucles d'apprentissage comme complémentaires. Comme nous l'avons montré dans le *Chapitre 4*, selon les situations et les objectifs, une démarche d'accompagnement cherche généralement à favoriser l'une ou l'autre de ces boucles, mais les autres boucles peuvent aussi intervenir. L'objectif de notre évaluation sera d'analyser quelles boucles d'apprentissage se sont développées à l'UniCampo et surtout pourquoi et comment.

Ainsi, nous choisissons de nous appuyer sur l'identification d'une succession de changements découlant de différentes boucles d'apprentissage et d'étudier les facteurs permettant la constitution de ces boucles.

6.1.4 Le cadre résultant de cette construction conceptuelle

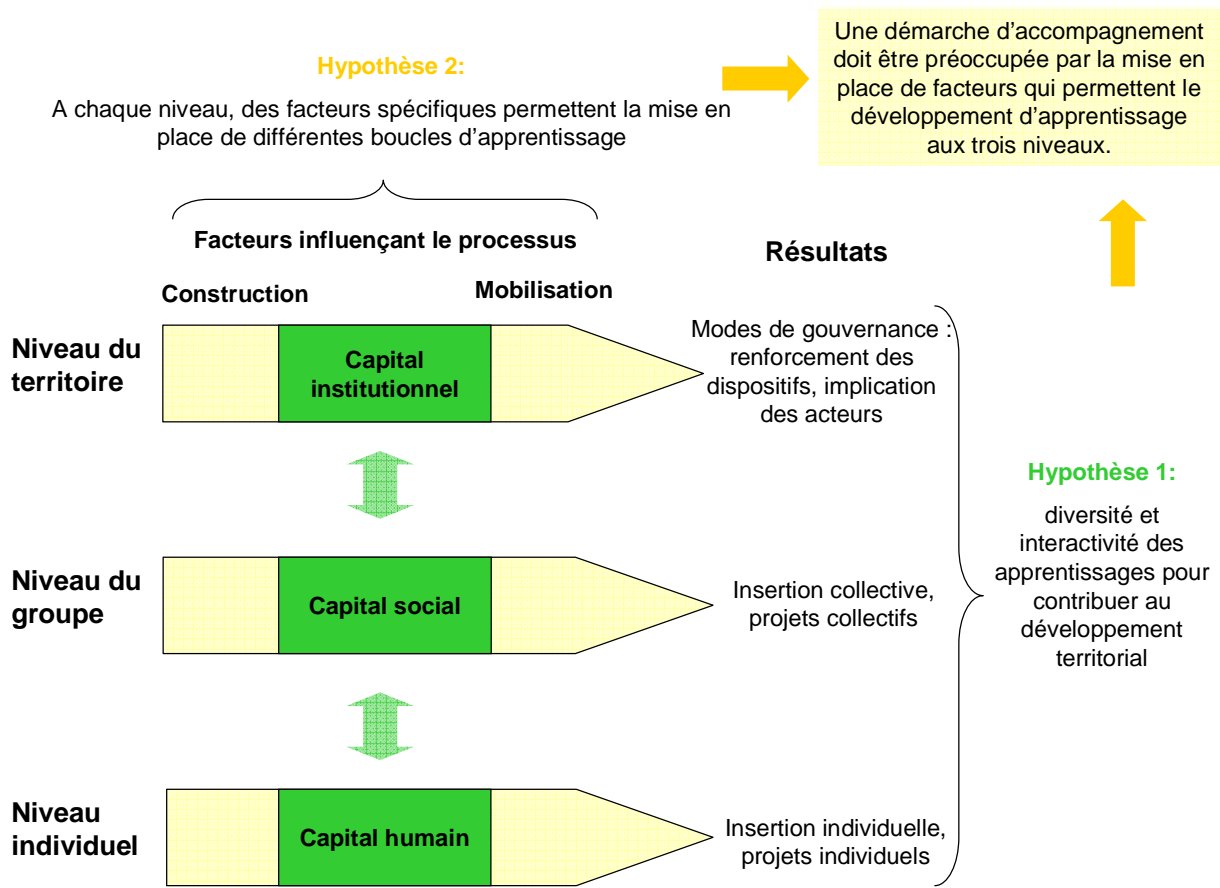
Notre cadre d'analyse croise donc les différents niveaux d'apprentissages nécessaires au développement territorial (capital humain, capital social, capital institutionnel) et les facteurs nécessaires à la mise en place des boucles d'apprentissage à chaque niveau, tel que présenté sur la Figure 6.1 (page suivante).

Ce cadre permet d'orienter différentes questions qui se posent par rapport à l'évaluation des apprentissages :

Une lecture verticale (niveau de capital) permet d'identifier les relations entre capital humain, social et institutionnel, pour comprendre comment ils sont combinés pour l'action et l'insertion des acteurs. Ceci correspond aux questions empiriques suivantes : quels types d'apprentissages sont utilisés par les différents acteurs dans la mise en œuvre de projets de développement et pour participer de la gouvernance territoriale ? Quelles sont les relations entre l'implication individuelle, le réseau d'étudiants et leurs actions territoriales et la constitution de nouvelles institutions ?

Une lecture horizontale (processus) permet de focaliser l'analyse sur la construction de chaque capital. Quels sont les changements que l'UniCampo a permis à chaque niveau ? Grâce à quelles modalités (contenu, formateurs, terrain, travail en groupe, débats) ? Quelles sont les conditions qui favorisent la mobilisation des capitaux après la formation ? Quelle est l'évolution possible de l'apprentissage : comment les capitaux développés sont valorisés dans les itinéraires professionnels des étudiants ?

Figure 6.1: Un cadre d'analyse pour lier une démarche d'accompagnement aux résultats



Enfin, une lecture dynamique permet de saisir la complexité des interactions entre capitaux par une succession de boucles d'apprentissage. Quelle séquence y a-t-il dans la création et la mobilisation des différents capitaux ? Par exemple, les apprentissages réalisés au niveau individuel permettent-ils de créer des apprentissages au niveau collectif ? Inversement, les apprentissages collectifs permettent-ils de renforcer les apprentissages au niveau individuel ? Quand l'apprentissage institutionnel peut-il émerger ?

Ces questions peuvent guider une analyse qualitative et permettent d'identifier les éléments à évaluer :

- Comment évaluer le capital humain, le capital social et le capital institutionnel et leur influence sur le développement territorial ?
- Comment analyser la succession des boucles d'apprentissage et évaluer les facteurs qui influencent la mise en place des différentes boucles d'apprentissage ?

Nous allons dans la suite de ce chapitre spécifier les différents éléments qui constituent ce cadre d'analyse c'est-à-dire les définitions que nous retenons pour les concepts centraux et les critères d'analyse qui permettent de les saisir.

6.2 Evaluer le capital humain, social et institutionnel

Comme nous l'avons présenté précédemment, le capital désigne à la fois le produit d'un processus de production et une ressource qui peut être utilisée pour investir dans un futur processus de production (Lin, 2005). Nous avons choisi ce concept pour évaluer l'impact de la formation car il permet de relier le processus de production (l'apprentissage qui se réalise pendant la formation) et le processus de mobilisation (comment cet apprentissage est utilisé pour permettre l'action, après la formation).

Quels sont les apports des concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel pour notre analyse ? L'idée n'est pas de faire une revue exhaustive des définitions proposées, mais d'identifier les origines de ces concepts, les principaux courants et de situer notre propre définition par rapport à ceux-ci. De manière générale, la littérature actuelle permet surtout de définir de quoi sont composés ces capitaux et comment ils sont mobilisés, mais aborde assez peu les facteurs qui permettent leur constitution (ceci sera traité dans le 6.3).

6.2.1 Le capital humain

A partir des années 1960, la prise en compte de la qualité de la main d'œuvre à remis en cause la trilogie « terre-travail-capital ». Les fondateurs de ce courant, Schultz (1961), Denison (1962), Mincer (1958), ont choisi de parler de « théorie du capital humain », postulant que les connaissances accumulées par les individus sont, comme le capital, créatrices de richesse. L'instruction, la formation en cours d'emploi et la santé étaient assimilés à des éléments du capital humain ayant des conséquences pour les gains et la productivité économique (Becker, 1993). Bien que ce concept ait été critiqué car il associait l'homme à une machine, anéantissant l'opposition travail-capital, il est progressivement devenu plus large, englobant des aspects non-productifs. Ainsi, l'OCDE (2001a) parle de contribution au bien-être et propose la définition suivante du capital humain : « *les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique* » (p18).

Dans les courants de l'économie de l'éducation, le capital humain provient avant tout de l'enseignement et la formation, ce qui amène souvent à l'approcher au travers du nombre d'années d'études, des titres ou diplômes, *proxis* pour les connaissances accumulées par un individu (Gurgand, 2005). Les approches d'éducation continue proposent une analyse plus fine de la constitution du capital humain. Elles postulent que le capital humain se développe surtout lorsqu'il est utilisé, par l'expérience professionnelle ou non-professionnelle, et qu'il tend à se déprécier s'il n'est pas utilisé. Dans ce cas, il est beaucoup plus difficile à appréhender. L'OCDE (2001a) reconnaît que quarante ans après l'émergence de ce concept, « *il subsiste d'importantes ambiguïtés conceptuelles, des incertitudes dans les conclusions des*

recherches et de sérieux problèmes de mesure » et encourage notamment à mettre en place des procédures permettant la mesure directe des compétences, qui ne se limitent pas au « savoir lire-écrire-compter » mais englobent aussi l'aptitude à travailler en équipe, à résoudre des problèmes ou à utiliser les TIC (OCDE, 2001a).

Au-delà d'une perspective quantitative, le concept de capital humain est utilisé pour comprendre ce qui permet à l'individu d'agir (et qui est de son ressort). Carneiro (2006) propose une analyse qui inclue des aspects d'innovation et d'émotions, en considérant que le capital humain est constitué de : (1) *Capital de connaissances* qui permet d'explorer des problèmes complexes et interdisciplinaires ; (2) *Capital imaginatif* pour favoriser l'innovation et l'esprit d'entreprise ; (3) *Capital émotionnel* qui crée des conditions de stabilité émotionnelle et de "tranquillité" capables de retenir les acteurs dans leur territoire.

Bien que ces aspects soient difficiles à appréhender, ils nous paraissent essentiels pour approfondir notre analyse des apports de l'UniCampo. **Nous choisissons donc d'évaluer le capital humain au travers des connaissances, des compétences, des motivations, et de l'imagination.**

6.2.2 Le capital social

La notion de capital social est apparue dans le prolongement de celle de capital humain, pour caractériser l'apport des relations sociales (Lin, 2005).

D'abord définie à un niveau individuel, le capital social explique comment les individus investissent dans et tirent partie de leur relations sociales, de manière plus ou moins intentionnées. Bourdieu (1980) désigne les « principes d'effets sociaux » qui vont maintenir la reproduction de positions sociales et les inégalités entre individus. Il insiste donc sur le côté « totalisant » du capital social pour l'individu, alors que les autres auteurs vont plutôt présenter le capital social comme une opportunité. Granovetter (1973), au sein de la sociologie de réseaux, analyse comment un individu utilise ses relations occasionnelles pour trouver un emploi. Coleman (1988; 1994), en s'appuyant sur la théorie de l'action rationnelle, explique l'accès différencié d'un individu aux opportunités qui se présentent. Portes (1998) dépasse l'approche de la rationalité, et parle plutôt de « capacités des acteurs » à obtenir des bénéfices du fait de leur appartenance à des réseaux sociaux ou d'autres structures sociales.

Ce concept s'est ensuite étendu à l'analyse des dynamiques sociales des communautés et des nations, notamment avec Putnam, dans le cadre d'analyses politiques. Celui-ci se place dans une perspective culturaliste, pour appréhender la capacité des habitants d'une région à agir pour le bien commun (Putnam, 1993; Putnam et al., 1993). Ainsi, Putnam explique les différences entre les niveaux de développement de territoires comme liées au capital social, défini comme *"l'ensemble des caractéristiques de l'organisation sociale, comme la confiance, les normes et les systèmes, qui contribuent à l'augmentation de l'efficacité de la société,*

facilitant les actions coordonnées" (Putnam, 1996). Il propose notamment d'évaluer le capital social au travers d'un indice composite dont les éléments sont : le degré de participation à la vie organisationnelle et à la collectivité, l'engagement dans la vie publique, le bénévolat, la sociabilité informelle, les niveaux subjectifs de confiance entre personnes (Putnam, 2000). Les néo-institutionnalistes adoptent une approche similaire, en analysant le rôle des élites politiques, des organisations et des institutions (Evans, 1996).

Approprié par les institutions internationales, ce concept recouvre des aspects de plus en plus larges. Ainsi, la Banque Mondiale propose la définition suivante : « *Le capital social représente les institutions, relations et normes qui déterminent la qualité et la quantité des interactions sociales d'une société* ». Pour l'OCDE (2001a), « *même s'il est plus difficile de faire apparaître une relation claire entre capital social et croissance économique, les avantages que celui-ci procure sont assez remarquables pour dire que le capital social est à prendre en considération dans les politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* ». Présenté comme « *utile aux fins de l'action gouvernementale* » (p45), le capital social apparaît comme la solution à de nombreux problèmes. Il s'agit dès lors d'améliorer la mesure du capital social au sein de groupes sociaux et de l'accès individuel à ce capital pour comprendre comment mieux appuyer ces dynamiques (OCDE, 2001a).

Plusieurs auteurs dénoncent le fait que le capital social est en train de devenir un « *concept valise* » en « *danger de mode intellectuelle* » (Bevort, 2003). Il est devenu difficile de voir une unité dans les sens que recouvrent ce concept aujourd'hui, notamment parce qu'il « *débouche sur des contradictions qui s'illustrent dans l'impossibilité d'articuler les processus au niveau micro avec des effets au niveau macro* » (Ponthieux, 2006) (p103). Dans la suite de Garrabé (2007b), nous proposons de clarifier l'utilisation du concept de capital social. Celui-ci distingue ce qui relève du lien entre les personnes, qui constituent un réseau relationnel, et l'environnement dans lequel ces liens se développent. Le lien correspond au capital social et l'environnement correspond aux règles, normes et valeurs mobilisables pour définir ces liens, c'est-à-dire aux institutions qui encadrent le lien.

Nous reviendrons par la suite sur le rôle de ces institutions, mais avant, caractérisons le capital social en tant que lien. Le capital social réside dans les relations, c'est-à-dire les **liens sociaux noués volontairement** (Garrabé, 2007a)(Garabé, 2007) : il ne résulte pas de l'investissement d'un seul individu et n'est pas non plus sa propriété exclusive. L'approche de réseaux sociaux proposée par Lin (2005) permet de mieux caractériser les déterminants et l'utilisation de ces liens sociaux. Le capital social correspond aux relations mobilisables pour avoir accès à un certain nombre de ressources (**information, influence, reconnaissance, identité**). Lin propose une modélisation du capital social qui distingue : ce qui détermine les différences de capital social (**la position de l'individu au sein du réseau et les atouts collectifs du groupe**) ; les éléments qui permettent de profiter du capital social (**accessibilité des ressources et possibilités de mobilisation**) ; et les profits tirés du capital social

(richesse, pouvoir, réputation, satisfaction personnelle). D'après Lin, cette approche permet de concilier les approches micro (centré sur les positions des individus dans les réseaux) et les approches macro (centrés sur les atouts collectifs, dont la confiance et la réciprocité). **En choisissant de restreindre le capital social au lien social, nous pouvons centrer l'analyse sur la manière dont les liens permettent l'accès à différentes ressources.**

6.2.3 Un capital institutionnel ?

Pour analyser les dynamiques de gouvernance, nous choisissons de séparer clairement ce qui est du ressort des personnes et de leurs interactions, qui constitue un capital social, et ce qui encadre ces interactions, que nous appelons les institutions. Ces institutions représentent-elles également une forme de capital que l'on qualifierait de capital institutionnel ?

Ménard (Ménard, 1994) considère que les « institutions » définissent des cadres qui sont au-delà de l'emprise directe des individus : *« les institutions sont un ensemble de règles socio-économiques, mises en place dans des conditions historiques, sur lesquelles les individus ou les groupes d'individus n'ont guère de prise, pour l'essentiel, dans le court et moyen terme (...). Les institutions, à la différence des marchés ou des organisations ne sont pas des mécanismes de coordination à proprement parler. Elles contribuent à définir les conditions socio-historiques dans lesquels ces mécanismes peuvent s'instaurer. »*

North (1990) voit les institutions comme des règles du jeu qui régissent les interactions entre les « organisations », qui sont les joueurs du jeu. Il distingue notamment les règles formelles (lois, régulations) des contraintes informelles (conventions, normes de comportement, codes de conduites...) sur lesquelles il est plus difficile d'agir.

Pour Ostrom la distinction entre formel et informel n'est pas nécessaire pour comprendre ce qui permet à un groupe de fonctionner. Il faut plutôt analyser quelles sont "rules in use", c'est-à-dire voir quelles sont les règles informelles utilisées et les règles formelles non utilisées (Ostrom, 1990; Ostrom, 1992), ce qui n'est possible qu'au travers d'une observation sur le long terme.

Kirk (1999) défend la position que les organisations aussi sont des institutions, dans le sens où elles sont fondées sur des règles. Ainsi, le terme « institutions » « englobe à la fois les règles et les organisations qui établissent ces règles et les contrôlent ».

Au-delà des débats de définitions, les « institutions » recouvrent des éléments qui dépassent les relations interpersonnelles et qu'il est important de prendre en compte pour analyser ce qui peut surgir d'une expérience collective. Ces éléments (règles, organisations) sont progressivement construits par une société et peuvent être mobilisés par les acteurs en vue de contribuer au développement de la société. Dans ce sens, il s'agit d'une sorte de capital.

Les organisations peuvent notamment être appréhendées au travers du concept de capital

organisationnel. Leana et Van Buren (1999) définissent le capital organisationnel « *comme une ressource reflétant la nature des relations sociales au sein de l'entreprise. Ce capital se développe dans la mesure où chaque membre, à son niveau, apporte sa contribution à la réalisation de l'objectif collectif dans un climat de confiance mutuelle, ce qui crée de la valeur en facilitant la réussite de l'action de tous.* » Cependant, l'objectif de notre évaluation n'est pas de comprendre le fonctionnement interne des différentes organisations d'un territoire, mais plutôt de comprendre leur contribution en tant qu'ensemble au sein duquel se font des partenariats et circulent des normes et quelles sont leurs possibilités de contribuer au développement territorial. Nous préférons donc considérer ces organisations comme des institutions au sein du territoire, au même titre que les valeurs et les normes sociétales.

Le concept de capital institutionnel est encore peu employé. Une des premières utilisations est celle de l'économiste Micallef (1969) qui parle de « capital institutionnel collectif » à propos du « stock de biens nécessaires à une production réelle ou à un ensemble de services » (p119) qui contribuent au bien collectif. Il considère qu'il est constitué des « services publics administratifs (par opposition aux services industriels et commerciaux) et des services sociaux administratifs » (p121). Il en déduit alors les coûts de fonctionnement et les rendements permis pour définir un optimum de production de bien collectif. Cette définition est datée, mais elle témoigne de la volonté de prendre en compte des aspects liés aux « institutions », dans le sens des organisations publiques, qui délivrent des biens collectifs.

Plus récemment le concept de capital institutionnel a été utilisé par des institutions internationales et des gouvernements. Noumba (2005), responsable du programme Partenariats Public-Privé de la Banque Mondiale, y fait référence pour parler des capacités des institutions de régulation. Le plan belge propose une définition large : « l'ensemble des structures organisationnelles, légales, sociétales caractérisant la gouvernance d'un pays et déterminant les possibilités d'engagement civique, de résolution des conflits. » (Bogaert et al, 2002).

Garabé (2007, p5) propose de définir ce concept en se référant à l'économie institutionnelle (dans laquelle s'inscrivent les définitions d'*institution* que nous avons données ci-dessus) : « *Le capital institutionnel représente l'ensemble des institutions formelles et informelles qui constituent la structure incitative organisant les relations entre les individus ou entre les organisations, au sein des processus de productions économiques et sociaux.* » Il considère qu'on peut effectivement parler d'un capital institutionnel, car l'ensemble des institutions répond aux propriétés fondamentales d'un stock de capital, à savoir : la divisibilité, l'existence d'une accumulation, sa contribution à une production, la faculté d'être amorti, sa capacité adaptative et sa capacité à être transformé par l'accumulation des connaissances.

Pour nous, l'intérêt principal du concept de capital institutionnel est qu'il offre une perspective dynamique, car il permet une réflexion sur la construction et la mobilisation des institutions. Comme nous nous intéressons aux dynamiques d'un groupe de personnes, nous choisissons d'appréhender ce capital institutionnel dans le sens de Krishna (Krishna, 1997) : « *les éléments structurels – rôles, règles, procédures et organisations – qui facilitent une action collective aux bénéfices mutuels* ». Ostrom (1992; 1998b) distingue les institutions extérieures à l'action collective et celles qui sont propres à l'action collective. Les institutions extérieures font partie des contraintes socio-économiques et politiques qui s'imposent à elle. Généralement elles lui préexistent, mais elles peuvent être modifiées par cette action collective. Quant au capital institutionnel propre à l'action collective, ce sont les normes (qui sont des valeurs internes au groupe) et les règles (qui sont des représentations partagées) qui se mettent en place progressivement et qui permettront aux acteurs d'agir ensemble.

Pour analyser le capital institutionnel, nous choisissons d'évaluer deux niveaux d'institutions : d'une part les institutions qui émergent au sein du groupe de l'UniCampo (valeurs du groupe, représentations partagées) et d'autre part, l'interaction avec les institutions qui existent au sein du territoire pour contribuer à la gouvernance, constituées des organisations (organismes, dispositifs collectifs, partenariats) et des normes (règlements, valeurs communes aux acteurs du territoire).

6.2.4 Comment sont envisagées les interactions entre capitaux : liens, ambiguïtés

Les définitions que nous avons choisies pour chaque capital tentent de bien séparer les différents niveaux :

- le capital humain recouvre les connaissances, compétences et motivations des individus ;
- le capital social représente les liens entre individus ;
- le capital institutionnel est constitué des institutions qui encadrent les relations entre individus.

Chaque capital présente des spécificités qui le différencient des autres, et pourtant ces trois capitaux sont étroitement liés et pas toujours faciles à distinguer : par exemple la motivation peut venir de valeurs collectives ; et les valeurs collectives peuvent être à la fois un lien fort (confiance, réciprocité) ainsi qu'une identité collective qui devient une institution. Il convient donc de bien comprendre les interactions entre ces différents capitaux, non pas pour séparer nettement chaque capital, ce qui n'aurait pas un grand intérêt en soi, mais surtout pour mieux comprendre les dynamiques présentes entre les différents niveaux.

Pour agir, les individus mobilisent leur capital humain (connaissances, compétences) ainsi

que leurs relations faisant appel à un capital social (réseaux, valeurs communes) qui est encadré par un capital institutionnel (organisations, règles). Par cette action, ils peuvent être amenés à modifier leur capital humain, le capital social qui existe entre eux, et éventuellement le capital institutionnel qui délimite leur action et leurs relations. Il y a donc une interaction lors de la construction et de la mobilisation de ces différents capitaux.

Cette interaction a été particulièrement étudiée dans le cas du capital humain et social. Ainsi, Coleman (1988) a montré le rôle que jouent les communautés fortes et les liens solides entre ses membres pour faciliter l'acquisition de connaissances individuelles. Au sein d'entreprises, il a aussi été mis en évidence que des liens forts au sein des équipes améliorent l'échange d'information et l'acquisition de nouveaux savoirs par les individus. A l'inverse, l'acquisition de capital humain peut encourager la mise en place de capital social. Différentes études montrent que le niveau de formation accroît la propension de l'individu à s'engager socialement, donc à développer du capital social (Verba, Scholzman et Brady, 1995).

L'interaction entre les capitaux humain et social d'une part, et le capital institutionnel, n'a pas été spécifiquement étudiée, mais il existe des analyses qui contribuent à la caractériser. D'abord, les institutions vont définir les conditions dans lesquelles le capital humain et social fonctionnent. Certaines organisations peuvent être mise en place spécifiquement pour contribuer à la création de capital humain ou social, tel que les organismes d'enseignement ou de formation. Ces organismes, même si leur objectif premier est la constitution de capital humain, ont également un effet important sur la création de réseaux, comme mis en évidence par Granovetter (1985). Dans les cas où les méthodes d'enseignement encouragent l'apprentissage en commun, différentes valeurs communes peuvent émerger, et de façon idéale, permettre dans des processus regroupant différents segments sociaux d' « *étayer le capital social qui relie différents groupes de la société* » (OCDE, 2001a). Putnam (1993) montre par ailleurs que l'efficacité des institutions (organisations publiques notamment) qui promeuvent l'insertion et la cohésion sociale est considérablement influencée par le capital social. Les relations qui existent au sein de la société permettent au capital institutionnel d'être potentialisé au mieux. D'autre part, certaines institutions, telles que les organisations sociales, jouent un rôle particulier et déterminant dans la production de capital social. L'activité associative mise en place au sein d'une organisation va permettre à ses membres, qui ne se connaissent pas forcément au préalable, de développer des habitudes de coopération, solidarité et civisme (Knack, 1999).

Une certaine continuité apparaît entre capital social et capital institutionnel. Par exemple, la société civile, en tant que « *groupes formels et informels qui interviennent indépendamment de l'Etat et du marché pour promouvoir divers intérêts dans la société* » (OCDE, 2001a) émerge à partir d'un capital social (relations entre personnes, intérêts communs) pour donner

naissance à des institutions (associations, chartes partagées) qui permettront en retour de fortifier du capital social (confiance, engagement civique). L'important n'est pas de placer une frontière précise, mais de comprendre les dynamiques d'interaction et les apports spécifiques de chaque type de capital. Le capital social peut garantir une certaine cohésion, mais ne permet pas une « généralisation » des normes à toute la société que peut apporter une institution. Ces capitaux doivent être considérés comme complémentaires, même s'il apparaît dans certains cas qu'ils sont substituables (OCDE, 2001a). Ainsi, les institutions et règlements peuvent remplacer les réseaux sociaux informels en institutionnalisant des solidarités (chômage, retraite).

Nous avons délimité les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel pour pouvoir les utiliser sans ambiguïté dans notre cadre d'analyse. Ces concepts devraient présenter une perspective d'évolution puisqu'ils résultent d'un processus de construction/mobilisation. Cependant, la littérature les présente de manière assez statique, analysant plutôt les effets de ces capitaux sur le développement. Nous proposons donc de replacer ces concepts dans une perspective plus dynamique, en les associant aux boucles d'apprentissage pour identifier les facteurs qui permettent leur acquisition.

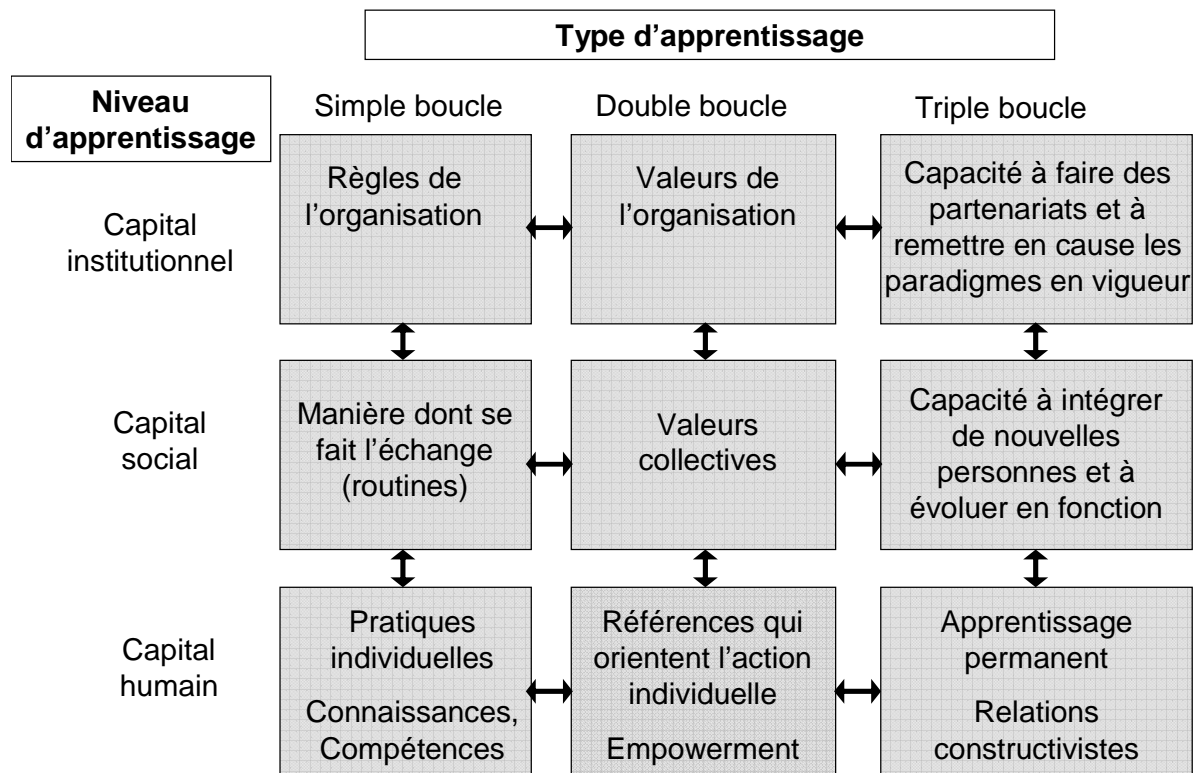
6.3 Identifier les facteurs entraînant les boucles d'apprentissage

Comme nous l'avons présenté lors de la construction du cadre d'analyse, pour analyser le processus nous cherchons à comprendre la succession de changements amenés par différentes boucles d'apprentissages. Nous présentons d'abord une formalisation des interactions entre boucles d'apprentissage et changements entraînés au niveau des capitaux. Nous identifions ensuite les facteurs qui peuvent influencer le déroulement de ces boucles d'apprentissage.

6.3.1 Influence des boucles d'apprentissage sur les différents niveaux de capitaux

Rappelons que pour appréhender les changements, nous nous basons sur les analyses d'Argyris et Schon (1978) qui distinguent différentes boucles d'apprentissage, selon que le changement se situe au niveau des pratiques, des valeurs ou du cadre qui oriente l'apprentissage. Ces boucles d'apprentissage entraînent des changements au niveau individuel, au niveau du groupe et au niveau institutionnel, que nous représentons sur la Figure 6.2.

Figure 6.2. Changements provoqués par les boucles d'apprentissage à chaque niveau de capital



Chaque case indique ce qui est modifié à ce niveau lors de ce type d'apprentissage

Au niveau du capital humain, on retrouve les types d'apprentissage définis par Bateson : la simple boucle correspond à une modification du comportement individuel dans une situation donnée pour atteindre le résultat voulu ; la double boucle correspond à la possibilité d'adapter l'apprentissage à d'autres situations, en changeant les références qui orientent l'action ; la boucle triple consiste à modifier les prémisses qui ont gouverné les apprentissages aux niveaux inférieurs et entraîne une nouvelle construction de la réalité. L'individu prend du recul par rapport à la situation d'apprentissage et apprend à apprendre, menant à une capacité d'apprentissage permanent.

Au niveau du capital social, les changements concernent la manière dont sont envisagés les échanges entre acteurs. Comme Argyris et Schön (1996) ont une approche centrée sur les relations, les apprentissages correspondent en grande partie à ceux qu'ils analysent au sein d'organisations : la simple boucle est un changement de routines collectives et la double boucle entraîne une modification des valeurs collectives (qui régissent les relations : la confiance, la réciprocité, les représentations communes). Nous considérons qu'à ce niveau, l'évolution du cadre d'apprentissage est essentiellement liée à la capacité à intégrer de nouveaux acteurs (qui cassent l'homogénéité du groupe) amenant un changement réciproque et à la mise en place de nouvelles dynamiques d'apprentissages.

Au niveau du capital institutionnel, nous nous référons aux théories du *social learning* et à l'économie institutionnelle pour extrapoler ce que seraient les différentes boucles. Nous avons choisi plus haut de nous focaliser sur le capital institutionnel interne à l'organisation (celui qui est mobilisé pour l'action collective) et d'analyser son influence possible sur les institutions externes à l'organisation. La simple boucle serait une modification à la marge des règles de l'organisation. La double boucle correspondrait à un changement des valeurs de l'organisation. Ces valeurs sont différentes de celles qui existent au niveau du capital social (confiance, réciprocité), elles correspondent aux objectifs définis pour l'action, aux principes que se donne l'organisation. La triple boucle apparaîtrait comme la capacité à mettre en place des partenariats qui dépassent l'organisation dans la perspective d'apprendre, entraînant des changements internes mais aussi externes, vers une remise en cause des paradigmes en vigueur au niveau sociétal (comme défini par Turcotte, 2007).

Un schéma interactif apparaît dans les flèches représentées sur la Figure 6.2. D'une part, au sein d'un niveau, la mise en place d'une boucle d'apprentissage peut entraîner d'autres boucles d'apprentissage (dans la suite de Foldy and Creed, 1999). Et d'autre part, une même boucle d'apprentissage a probablement des répercussions sur tous les niveaux. Les changements provoqués à un niveau peuvent entraîner des changements à d'autres niveaux : un changement de valeurs au niveau du groupe entraîne sans doute des changements des références utilisées individuellement et peut aussi mener à des changements des valeurs de l'organisation.

La formalisation que nous opérons ici n'a pas pour objectif de séparer les niveaux et les boucles, mais au contraire de voir les liens qui apparaissent entre les niveaux et les boucles pendant le processus d'apprentissage. Comment les changements surviennent-ils ? Sont-ils provoqués par un changement à un autre niveau ?

Au-delà de l'analyse de la succession d'apprentissages, pour évaluer la contribution de la formation, il s'agit de comprendre quels sont les facteurs qui influencent à chaque niveau la mise en place des boucles d'apprentissage. Pour répertorier quels sont ces facteurs, nous procédons en deux temps :

- Nous nous intéressons d'abord aux facteurs identifiés par la littérature qui s'intéresse à la construction des connaissances et des compétences (donc des aspects plutôt cognitifs, notamment à un niveau individuel),
- Puis nous étudierons les facteurs identifiés par la littérature qui s'intéresse à l'action collective (donc aux relations qui s'établissent entre personnes).

Comme nous l'avons présenté dans le *Chapitre 5. Théories pour formaliser l'apprentissage*, ces deux dimensions sont liées. Notre objectif n'est pas de séparer facteurs cognitifs et facteurs relationnels, mais de les intégrer au sein des boucles d'apprentissage.

Comme les boucles d'apprentissage sont centrées sur l'apprentissage dans l'action, nous abordons deux niveaux d'action. L'approche cognitive se situe surtout au niveau de l'action individuelle, alors que l'approche relationnelle se situe au niveau de l'action collective. Pour chaque approche (cognitive et relationnelle), nous présentons d'abord la manière dont elle s'intègre aux boucles d'apprentissage puis nous développons les différents facteurs associés.

6.3.2 L'approche cognitive

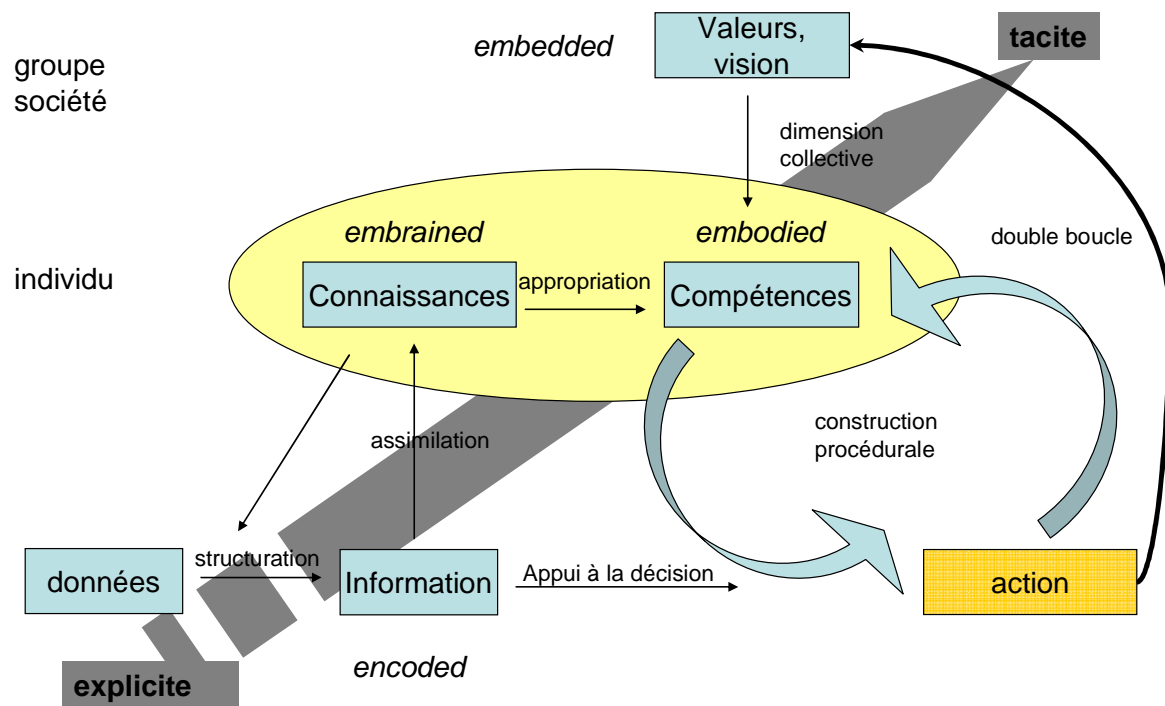
De la connaissance à la compétence : boucles simple et double

Pour entreprendre une action, un individu doit choisir l'action qu'il veut réaliser, puis avoir la capacité de l'entreprendre. Pour choisir, il s'appuie sur les **informations** qui proviennent de l'environnement et sur ses **connaissances**. Pour agir, il mobilise des **ressources** et des **compétences**. Il pourra aussi être influencé par des **systèmes de valeurs** propres à son groupe et à sa société et mobiliser des ressources ou des savoirs dans un réseau de personnes. Pour revenir au cadre d'analyse, l'action individuelle sera donc déterminée par le capital humain de l'individu, mais aussi de manière plus large par son capital social (voire même son capital institutionnel, c'est-à-dire des organisations et institutions qu'il peut mobiliser, mais comme ce concept est encore peu utilisé, nous préférons le réserver pour l'analyse du niveau collectif).

Lors de l'action, l'apprentissage génère de nouvelles connaissances et compétences qui permettent de repenser l'action. Depuis les années 1970, ces différents éléments et leurs interactions intéressent les sciences cognitives, les sciences de l'intelligence artificielle ou plus récemment l'économie de la connaissance. Ces analyses formalisent généralement une « chaîne de construction » de la connaissance (voir Figure 6.3, page suivante).

Par l'observation de la réalité, on obtient des données ; en formatant et structurant des ensembles de données brutes, il est possible d'obtenir des informations, c'est-à-dire des énoncés qui ont un sens (Reix, 1998) ; puis en associant l'information à de l'apprentissage, c'est-à-dire lors d'un processus d'assimilation, l'individu produit une connaissance (Foray, 2000). Enfin, la connaissance devient compétence par un processus d'appropriation ; la compétence devient performance par une démarche de progression mesurable (Rivoire, 2004). Selon Reix (1998), l'individu doit posséder de la connaissance pour permettre à cette chaîne de se réaliser. Et en la réalisant, il produit de nouvelles connaissances, qui s'ajouteront aux premières. Il existe donc deux produits à cette chaîne : l'action et l'apprentissage. L'apprentissage est naturellement inscrit dans ce cycle pour permettre une amélioration du processus d'action.

Figure 6.3. Chaîne de construction et de mobilisation des connaissances



Par l'action, on a une construction procédurale de la compétence : nous définissons cette construction comme une boucle simple d'apprentissage. Ce cycle est associé à la mise en place de pratiques (qui intègrent des connaissances tacites) pour permettre une action efficace adaptée à la situation. Au cours de la « chaîne de construction », on passe d'éléments codifiés (données, informations : *encoded*) à des éléments plus tacites (connaissances : *embrained* et compétences : *embodied*). On est donc dans un schéma d'intériorisation de la connaissance au sens de Nonaka et Takeuchi (1997).

L'action individuelle peut aussi être déterminée par des éléments issus d'apprentissages collectifs, notamment les valeurs construites au sein d'un groupe. Ces valeurs peuvent être amenées à changer par une remise en cause collective des processus d'action, c'est-à-dire au travers de processus d'apprentissage en double boucle. On est alors au niveau d'éléments très tacites (*embedded*), difficile à saisir.

Cette formalisation remplace le capital humain, en lien avec le capital social, dans un processus dynamique de construction et de mobilisation de connaissances et compétences qui permettent l'action. Ce processus est présenté de manière relativement mécaniste mais cela permet de comprendre les liens entre différents concepts. A partir de cette formalisation, il est possible d'identifier quels sont les facteurs qui peuvent influencer le déroulement de ce processus d'apprentissage.

Influence potentielle de la formation : identification des facteurs

Les facteurs que nous identifions à partir de ce cycle d'apprentissage sont valables de manière générale, mais nous les replaçons plus particulièrement dans le contexte d'une démarche de formation.

Tout l'enjeu lors d'un processus éducatif est de permettre au cycle complet de se réaliser, pour développer des compétences (Perrenoud, 2004). Différents déterminants de l'apprentissage individuel, influant sur le bon déroulement de ce cycle, peuvent être tirés des approches théoriques et de notre revue de littérature.

Un premier déterminant évident est l'**accès à l'information**. Comme l'a montré la revue de littérature (*Chapitre 4*), c'est un des aspects le plus abordé par l'« extension agricole ». Dans le cas d'une formation, cet accès à l'information dépend notamment des contenus des cours, mais aussi du développement de capacités de recherche de l'information, ainsi que de capacités de critique des informations trouvées, notamment grâce à des cadres d'analyse. Cet accès dépend aussi de l'insertion de l'individu dans un réseau, mettant l'accent sur différentes formes de **proximités** (géographiques, d'activités, etc) (Torre, 2001). Notamment, c'est par le contact de personne à personne que peuvent se passer les connaissances tacites. Lors de la formation, une proximité se développe entre étudiants, permettant de nouveaux échanges. Certains auteurs (Cegarra, 2005; Torre, 2006) considèrent qu'il s'agit de plus qu'une question de proximité, et qu'il faut encourager la co-construction de connaissances, notamment par un **recentrage sur la dimension locale**, pour promouvoir la création de connaissances contextualisées.

La possibilité d'**application** est aussi un déterminant important, pour inscrire le processus d'apprentissage dans des situations proches de la réalité, afin de réellement construire des compétences (Perrenoud, 2001). Cette conception se rapproche des analyses faites par les sciences de gestion, qui place l'apprentissage au sein de l'action. Il s'agit de développer des actions permettant d'acquérir des dimensions tacites, non codifiables, et difficilement transférables lors de cours magistraux en salle de classe. La pédagogie **par projet** (Talbot, 1990) est une des formes actuellement privilégiée pour construire des savoirs "actionnables" et des compétences adaptées. Le cycle du projet (élaboration, mise en œuvre, évaluation) oblige à créer/mobiliser des connaissances, des méthodes (analyse des situations et des solutions potentielles), des qualités (créativité, capacité d'organisation) et des comportements. Néanmoins le processus d'apprentissage a besoin de se libérer des contraintes (de capital, de marché) que le projet doit affronter, voire résoudre.

Enfin, certaines analyses (Berthelot, 1999) mettent l'accent sur l'**insertion de l'individu dans un collectif**, induisant une variété d'apprentissages : des apprentissages individuels, qui peuvent être acquis en situation d'action individuelle ou collective, et qui sont mobilisés de manière différenciée par les individus ; des apprentissages croisés entre interlocuteurs en

interaction ; des apprentissages sociaux ou organisationnels acquis au sein d'une expérience de pratique collective, mais ne sont pas forcément réutilisés en situation d'action collective. Il s'agit notamment des valeurs qui se construisent lors de l'expérience collective. On pourra notamment se référer aux analyses qui montrent comment différentes **structures de réciprocité** peuvent engendrer des valeurs humaines spécifiques (amitié, confiance, responsabilité, etc) (Dupuy et Torre, 2004; Temple, 1998; Temple et Chabal, 1995).

Ainsi, chacun de ces facteurs peut influencer la manière dont se met en place le processus cognitif qui permettra des changements plus ou moins importants du capital humain et social.

6.3.3 Approche relationnelle

Action collective : boucles double et triple

Même si les théories de l'action collective dérivent d'approches plutôt relationnelles, la connaissance et les savoirs sont de plus en plus pris en compte. Comme le montre Hatchuel, il y a non séparabilité des savoirs et des relations dans les processus d'apprentissage au cœur de l'action collective (Hatchuel, 1994; Hatchuel, 2000b). L'apprentissage en situation d'action collective peut être défini comme une production et une transformation de connaissances dans une perspective de coordination entre acteurs. Ces connaissances correspondent à des institutions qui définissent les relations entre les individus pour permettre l'action collective.

Différents types d'institutions sont distingués : les valeurs, les normes, les règles, les routines. Les **valeurs** correspondent à un « idéal » de référence d'une société (Mendras, 1975) (Boltanski et Thevenot, 1991). Les **normes** définissent au niveau d'une communauté la manière d'appliquer les valeurs et sont connues de tous ; les **règles** formalisent au niveau d'un groupe ce qui peut être fait ou non, impliquant des sanctions si elles sont enfreintes. Elles peuvent s'institutionnaliser en normes avec le temps (Ostrom et Cardenas, 2001). Les **routines** correspondent à la manière de mettre en place les actions au quotidien (Favereau, 1994). Ces éléments facilitent l'action collective en constituant un référentiel commun à la compréhension des comportements des individus du groupe.

Ostrom considère qu'une interaction permanente existe entre les différents niveaux d'institutions (Ostrom, 1998b) :

- Les règles opérationnelles régissent les décisions quotidiennes, et concernent les informations à échanger, les récompenses ou les sanctions qui correspondent aux comportements. Ces règles constituent un intermédiaire entre routines et règles.
- Les règles collectives sont décidées par le groupe, et fondent les règles opérationnelles : ce sont les règlements qui précisent les droits et devoirs des membres. Ces règles s'approchent des normes.
- Les règles constitutionnelles se décident en amont du groupe, elles engagent au-delà

individuels et collectifs par la reconstruction commune des savoirs et des règles.

Cet apprentissage inscrit dans l'action collective peut être à la fois en boucle simple (modification des routines et règles d'action pour rendre l'action plus efficace) ou en boucle double (modification des valeurs internes pour modifier les référentiels et règles d'action). Favereau considère que l'adoption de règles par boucle double intervient lorsque les solutions à un problème ne peuvent pas être réglées par les normes et routines en place, rendant nécessaire la mise en place de nouvelles règles qui neutralisent les routines défensives (Favereau, 1994).

Dans le cas où l'action collective n'existe pas encore, l'apprentissage est abordé comme condition à la mise en place d'action collective. Ceci renvoie à un débat entre apprentissage et rationalité : l'action collective serait-elle issue d'un choix rationnel d'individus de coopérer en vue de profits supérieurs, ou bien émergerait-elle d'un processus d'apprentissage graduel de règles communes ?

Pour Olson (Olson, 1965) et Hardin (Hardin, 1968; Hardin, 1971), c'est la rationalité individuelle qu'il faut prendre en compte pour comprendre si une action collective va être entreprise ou non. Les décisions sont alors modélisées en théorie des jeux, chaque individu calculant sa décision pour optimiser son gain ou ses pertes selon les décisions des autres. Les stratégies dominantes sont souvent des stratégies de non-coopération, correspondant à des équilibres de Nash non paréto-optimaux.

Ostrom développe la critique de l'hypothèse de rationalité individuelle pour l'étude de l'action collective, en montrant que celle-ci n'est valable que si les agents ne communiquent pas. Ostrom se réfère à la rationalité procédurale. En situation de rationalité limitée, d'information incomplète et de complexité des objets, l'apprentissage joue comme une heuristique, par la découverte de faits (Ostrom, 1998a). Avant d'engager une action collective, les acteurs doivent se rencontrer et apprendre ensemble : à se connaître, à négocier, à construire un intérêt commun, à définir des règles permettant d'agir ensemble. Ce processus nécessite la définition de cadres communs d'apprentissage et d'action, ce qui correspond à des apprentissages en triple boucle. Pour que l'action collective puisse réellement se mettre en place et évoluer, il faut donc que les conditions soient réunies pour qu'une triple boucle d'apprentissage puisse émerger.

La sociologie des réseaux propose un éclairage complémentaire sur la manière dont des acteurs sont amenés à s'engager dans une action collective, définissant les étapes fondamentales pour qu'un réseau s'« institutionnalise » (se construise de manière durable) : **problématisation, intéressement, enrolment/adhésion, et mobilisation** (Akrich et al., 1988; Akrich, Callon et Latour, 2006; Callon, 1989).

Pour former un réseau, il faut que les gens qui veulent le promouvoir se mettent d'accord sur un objectif commun, c'est-à-dire qu'ils problématisent le réseau. Ensuite, il faut que ces personnes arrivent à intéresser d'autres personnes et entités qui voudront les suivre. Les personnes invitées et intéressées peuvent accepter d'adhérer au réseau et à définir ensemble les nouvelles orientations. Les nouvelles orientations ainsi définies de manière collective et large deviennent peu à peu irréversibles. Enfin, ces nouvelles personnes vont se mobiliser pour continuer l'action du réseau et aller elles-mêmes intéresser d'autres personnes.

La durabilité du réseau dépend notamment de la phase d'intéressement, c'est elle qui permet de nouer le réseau (Meyer, 2006). Plus qu'une simple motivation psychologique, ce terme recouvre toutes les étapes qui vont faire qu'un individu s'implique dans un réseau. C'est à travers différents dispositifs d'intéressement que les acteurs vont être reliés à l'action collective au sein du réseau. Ces dispositifs d'intéressement peuvent être de différentes natures : programmes d'action, financements, invitations, réunions, contrats, informations. Il est donc nécessaire que le réseau offre ces différentes opportunités d'intéressement. Surtout, un réseau se nourrit d'un projet : si les membres du réseau n'ont pas un projet auquel adhérer et participer, ils risquent de rapidement sortir du réseau, qui perdra sa fonction.

Ainsi, lors de la constitution du collectif, un capital social se met en place, par les relations qui se développent entre acteurs. Lors des apprentissages en double boucle au cours de l'action collective, ce capital social se renforce, par les valeurs communes qui se développent (confiance, etc). Un capital institutionnel peut se mettre progressivement en place, dépassant les liens interindividuels, permettant au groupe de développer des règles institutionnalisées pour régir les liens au sein du groupe, mais aussi la relation de ce collectif avec l'environnement extérieur. Une triple boucle d'apprentissage peut se développer, grâce à un collectif perméable formé d'acteurs hétérogènes, permettant une redéfinition de paradigmes au-delà du groupe lui-même, influençant plus largement les valeurs sociétales.

Influence possible de la formation : identification des facteurs

Même si les théories de l'action collective n'ont pas pour objectif l'évaluation de formations, elles peuvent apporter des pistes quant aux facteurs qui peuvent influencer les apprentissages qui se mettent en place au sein du collectif.

Les théories de l'action collective se préoccupent notamment de comprendre ce qui permet à une action collective de fonctionner ou pas. La taille et l'hétérogénéité du groupe sont des facteurs qui sont souvent au centre des débats (Varughese et Ostrom, 2001). Cependant, Ostrom considère que ces facteurs cachent les vrais déterminants de succès ou d'échec des actions collectives et propose sept attributs qui déterminent le bon (ou mauvais) fonctionnement d'une action collective (Jansen et Ostrom, 2001) :

- Le niveau de dépendance des utilisateurs vis à vis de la ressource (du projet),
- Une compréhension commune de cette ressource (du projet),
- Un taux d'actualisation assez élevé pour que les bénéfices futurs aient de la valeur,
- Le type de répartition des bénéfices et intérêts,
- Le niveau de confiance et de réciprocité entre les membres,
- L'autonomie du groupe (pas d'autorité externe qui s'oppose aux utilisateurs),
- Des expériences d'organisation antérieure.

Ces attributs ont été définis dans le cas où le collectif gère une ressource commune, mais on peut très bien imaginer que ce soit plus généralement un projet commun. Ces attributs concernent différents aspects de l'action collective. L'expérience d'organisation antérieure relève d'une notion de *path dependency* telle que défini par North et détermine sans doute en partie tous les autres attributs. Le niveau de dépendance, le taux d'actualisation et la répartition des bénéfices sont définies par des règles ou des normes qui ne sont modifiables qu'à long terme. La compréhension commune, le niveau de confiance et l'autonomie du groupe influencent directement le type de relations qui peuvent se mettre en place au sein du groupe et avec l'extérieur du groupe. C'est notamment la forme de ces relations va déterminer les possibilités d'apprentissage au sein de l'action collective. **Pour analyser l'influence possible d'une formation, nous allons donc développer les notions de confiance, de compréhension commune et de légitimité (qui élargit la notion d'autonomie).**

La **confiance** est définie comme l'anticipation positive (expectation) d'une personne vis à vis des actions des autres, et qui va influencer sa décision si celle-ci doit être prise avant que les actions des autres soient connues (Dasgupta et Serageldin, 2000; Ostrom, 1998b).

En anglais, il existe deux mots pour désigner « confiance » :

- « trust » qui désigne la confiance en un individu,
- « confidence » qui désigne la confiance placée dans une institution.

Souvent, ces notions sont séparées (Giddens, 1987), les sociétés se fondant différemment sur une forme ou l'autre. Cependant, elles sont étroitement liées, la confiance allouée à une personne étant difficile à dégager du contexte et de la confiance de l'observateur dans les institutions.

Il est souvent sous-entendu que la coopération est la manifestation naturelle de la confiance. Le risque est de confondre confiance et coopération : la coopération peut aussi être liée à la notion de pouvoir et de coercition autant qu'à celle de confiance. L'articulation entre confiance et action collective se fait à deux niveaux :

- La confiance permet de dépasser le premier dilemme social et d'établir une coopération entre les individus. Ces individus ne sont encouragés à investir dans le présent pour des bénéfices incertains que s'ils ont des indications positives sur les comportements probables des autres individus.
- Réciproquement, l'action collective, par la mise en place de règles d'incitation et de sanctions permet de renforcer la confiance placée dans les autres individus du groupe. Comme le signale Dupuy, plus les règles laissent une marge d'interprétabilité et plus la confiance est un élément de dynamique (Dupuy et Kechidi, 1996). Cependant la confiance reste restreinte à une certaine proximité.

En sociologie, la confiance n'est pas seulement un élément psychologique des agents, c'est un processus dont on étudie l'apparition et la reproduction. Quatre éléments sont identifiés comme fondant la dynamique de la confiance interindividuelle (« trust ») :

- **la familiarité** : le lien historique entretenu avec une personne donnée, né d'un nombre important d'interaction.
- **la réputation** : l'image qu'un groupe se fait d'un individu. A la différence de la familiarité, cette opinion est partagée.
- **l'engagement dans l'action** : l'investissement d'une personne dans une interaction, le constat de son désir de collaboration.
- **la connaissance des institutions** : permet à l'observateur de juger si la personne fait partie du même groupe social et si elle partage les mêmes valeurs, permet la réciprocité.

Ainsi, une formation peut permettre, grâce au développement de ces éléments, de développer une confiance entre les acteurs engagés. Ceci peut faciliter par la suite l'apprentissage collectif et la mise en place d'une action collective entre ces acteurs.

Passons au deuxième attribut qui influence la forme des relations : la **compréhension commune**. L'idée de compréhension commune, bien qu'assez explicite, est assez peu utilisée et se traduit plutôt par d'autres notions, comme la rationalité collective ou les représentations sociales. La notion de rationalité collective par exemple cherche à contester l'individualisme méthodologique qui transpose la rationalité individuelle au niveau du groupe, en supposant que tous les individus du groupe agissent de la même manière (théorie de l'individu représentatif). Les contraintes au niveau du groupe ne sont pas forcément les mêmes que celles qui s'appliquent au niveau de l'individu, il faut également prendre en compte celles liées à l'ensemble social.

En socio-anthropologie la notion de **représentation sociale** est l'élément fondateur et

fédérateur qui permet d'expliquer pourquoi un ensemble d'individu se groupe pour agir. Durkheim distingue les représentations collectives des représentations individuelles dans la mesure où « *les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps (...). Une intellectualité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que celle de l'individu, y est donc comme concentrée.* » (Durkheim, 1898). Ce concept a été repris par Moscovici et Jodelet, qui parlent de représentations sociales (Jodelet, 1984), en tant que « *système d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales.* ». Nous nous appuyerons sur cette notion pour voir comment les acteurs développent une compréhension commune pendant la formation.

Quand au troisième attribut, l'autonomie vis-à-vis de l'extérieur, nous choisissons de le traiter au travers de la notion de légitimité qui définit de manière plus large les rapports du groupe à l'extérieur. La question de la **légitimité** peut se décliner de 3 manières :

- La légitimité vis-à-vis de l'extérieur, c'est-à-dire la reconnaissance par une autorité extérieure, par d'autres groupes ;
- La légitimité vis-à-vis de l'appartenance, par la justice des règles d'exclusion/inclusion;
- La légitimité vis-à-vis de l'action menée, autour des intérêts défendus, qui suppose une efficacité vis à vis de ce but.

Ostrom (1999) relève trois éléments qui renforcent la cohésion et la légitimité du groupe en charge de l'action collective :

- la notion d'**appartenance** et d'**identité collective**,
- l'**autonomie** : capacité d'établir ou de modifier les règles,
- l'**enchâssement dans des valeurs sociales**.

Pour Godard (1990), ce sont les négociations qui permettent la construction d'une légitimité en situation de controverse. La légitimité ne constitue pas l'objet de la négociation mais institue le résultat d'une interaction entre des points de vue (Weber, 2000). Ainsi, il s'agit d'analyser si la formation a permis une négociation entre les acteurs, définissant leur légitimité en interne, et aussi une négociation avec des acteurs extérieurs pour définir une légitimité externe.

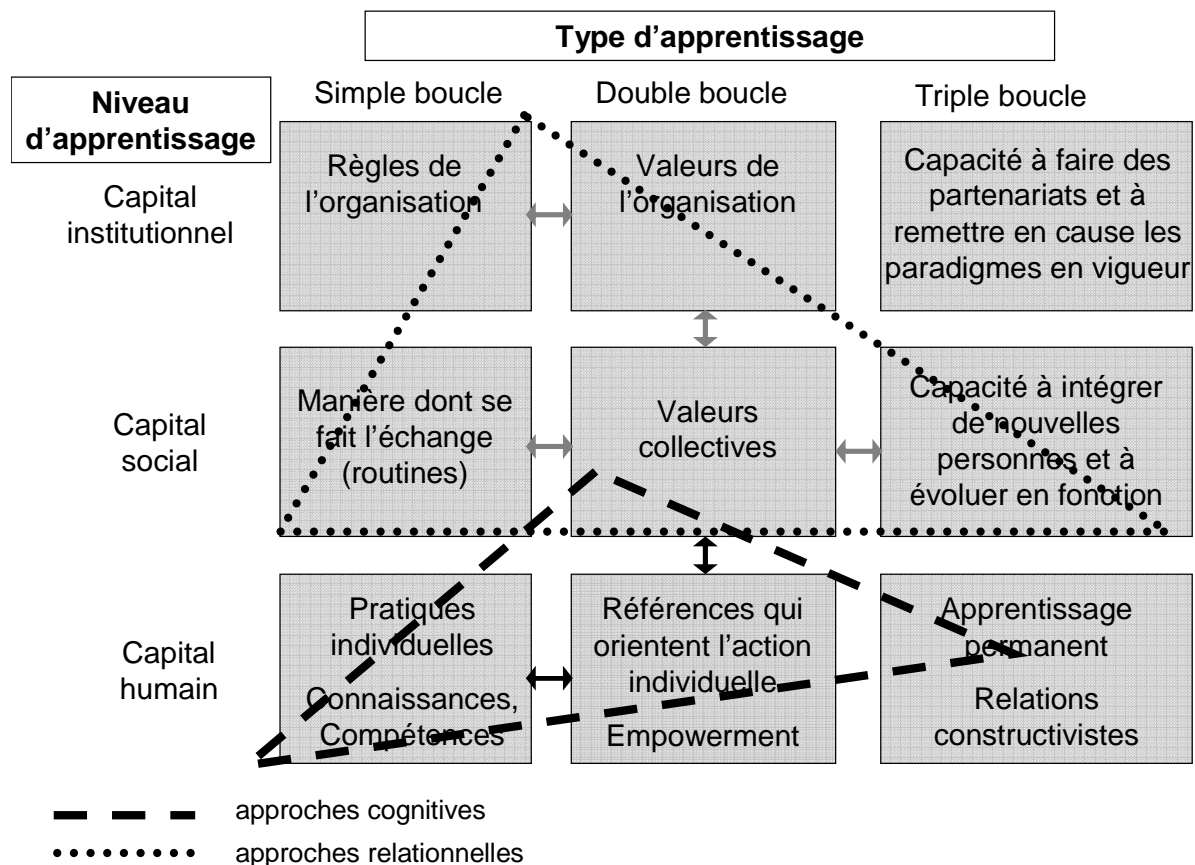
Ces trois notions – confiance, représentation sociale, légitimité -- vont permettre d'affiner notre analyse de l'influence de la formation : a-t-elle permis de faire émerger de la confiance, au travers de quels éléments (familiarité, réputation, engagement dans l'action,

connaissances des institutions) ? A-t-elle permis de faire émerger des représentations communes ? A-t-elle permis de construire de la légitimité, grâce à quels éléments (appartenance, identité collective, reconnaissance extérieure, intérêts défendus) ? En cherchant à répondre à ces questions, il sera possible d'identifier des pistes de réflexions sur la manière dont la formation a pu rendre possible (ou au contraire a pu limiter) le développement d'une action collective et d'apprentissages associés.

6.3.4 Une piste pour intégrer les deux approches

Les approches cognitives et relationnelles sont encore relativement séparées dans la littérature, c'est pourquoi nous les avons présentées en deux temps pour identifier les facteurs avancés d'une part et de l'autre. Nous sommes cependant conscients qu'il existe de nombreux liens entre les deux approches. En utilisant la formalisation que nous avons faite des changements induits par les boucles d'apprentissage, la Figure 6.5 permet de visualiser quels sont les aspects considérés par chaque approche.

Figure 6.5. Eléments abordés dans les approches cognitives et relationnelles



Les approches cognitives sont centrées sur les connaissances et compétences qui se développent en lien avec les pratiques individuelles. Elles prennent aussi en compte les références qui orientent l'action individuelle et l'influence des valeurs collectives. Elles sous-entendent l'importance à mettre en place de l'apprentissage permanent, mais l'analysent peu.

Les approches relationnelles se définissent surtout autour des valeurs collectives d'un groupe et de la manière dont se fait l'échange au sein du groupe. Elles étudient également la relation avec les valeurs et les règles de l'organisation. Progressivement, elles analysent aussi les changements liés à l'intégration de nouveaux acteurs et comment les cadres d'apprentissage peuvent être redéfinis.

Nous avons donc repéré les facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage au sein des triangles qui définissent la portée des approches. Ces facteurs pourront nous aider à analyser la contribution de la formation. Si nous identifions des apprentissages au-delà des triangles, il sera nécessaire d'identifier nous-mêmes les facteurs qui ont influencé ces dynamiques.

6.4 Bilan des critères pour analyser les apprentissages développés

Dans le 6.1, nous avons identifié les éléments qui étaient importants pour conduire notre évaluation des apprentissages développés pendant la formation. Les apprentissages seront analysés à trois niveaux : capital humain, capital social et capital institutionnel. Et à chaque niveau, différents changements peuvent être induits par l'apprentissage (formalisé par les boucles simples, double ou triple), en fonction des facteurs influençant l'apprentissage. Dans le 6.2 et 6.3, nous avons approfondi la manière de prendre en compte ces éléments dans l'évaluation, en identifiant des critères pour chaque élément.

Le Tableau 6.1 permet de récapituler l'ensemble des éléments et critères pour l'évaluation.

Tableau 6.1. Critères d'évaluation possibles pour les différents capitaux dans le cas étudié

	Composants		Déterminants		Modalités de mobilisation	
	Eléments	Critères	Eléments	Critères	Eléments	Critères
Capital humain	Connaissances Compétences Motivations Imagination, émotions	<i>Degré d'approfondissement</i> <i>Degré d'application</i>	Expérience Formation Accès à l'information	<i>Age des personnes, activités antérieures</i> <i>Niveau d'éducation formelle</i> <i>Méthodes de formation (contextualité, application, co-construction)</i> <i>Sources d'information utilisées</i>	Activités Projets Capacité d'évolution	<i>Insertion professionnelle</i> <i>Réussite des projets mis en place</i> <i>Nouvel emploi, reprise d'études</i>
Capital social	Réseaux Savoirs collectifs Confiance Valeurs communes	<i>Les contacts maintenus, régularité et intensité</i> <i>Représentations communes</i>	Proximité Echanges réguliers	<i>Répartition géographique des individus</i> <i>Lieux de rencontre (dont l'UniCampo)</i>	Pour diffuser l'information Pour entretenir une solidarité Pour capter des financements	<i>Type d'information échangé</i> <i>Echange de services</i> <i>Circulation d'argent</i>
Capital institutionnel	Organisation Règles, routines Valeurs Partenariats	<i>Le dispositif de formation</i> <i>L'association des étudiants</i> <i>Durée d'existence, stabilité</i> <i>Rules-in-use</i> <i>Identité</i> <i>Liens (et conflits) avec autres organisations</i>	Espaces d'échange Fenêtre d'opportunité Lois, règles Valeurs	<i>Forum du territoire, projet du territoire : alliances possibles</i> <i>Organisation du territoire : espace disponible</i> <i>Lois sur les associations, etc</i> <i>Représentation du développement</i> <i>Perméabilité, dépassement du collectif</i> <i>Représentation commune, confiance</i>	Activités de l'organisation Participation de la gouvernance Influence sur les normes territoriales	<i>Actions développées</i> <i>Légitimité de l'association</i> <i>Implication dans le forum du territoire</i> <i>Expansion des idées, ralliement de nouvelles personnes</i>

CHAPITRE 6. CADRE D'ANALYSE

* * * * *

Dans ce chapitre, nous avons identifié quels étaient les éléments que devait articuler notre cadre d'analyse pour évaluer les apprentissages développés par la formation UniCampo.

En nous basant sur nos hypothèses, nous avons défini deux axes d'évaluation : le résultat de l'apprentissage et son impact sur le développement du territoire, au travers des concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel ; et l'évaluation du processus d'apprentissage et des facteurs qui l'ont influencé, en analysant les changements issus de boucles d'apprentissage.

Nous avons délibérément choisi de ne pas rester dans des approches conventionnelles qui se limitent à prendre en compte des aspects faciles à mesurer comme l'âge et le niveau de formation. Nous voulons analyser la complexité du processus d'apprentissage pour identifier de manière fine quels sont les déterminants de ces apprentissages et de leur mobilisation ultérieure par les acteurs.

Puisant dans les nombreuses pistes offertes par la littérature, nous avons donc choisi et combiné des critères multiples permettant de rendre compte de notre problématique et de saisir des notions complexes, comme les compétences ou les représentations collectives. Reste cependant un défi de taille qui est de « mesurer » ces différents critères, obligeant ainsi à élaborer des méthodes spécifiques que nous développerons au prochain chapitre.

Chapitre 7

Méthodologie

Le cadre d'analyse et les critères définis au chapitre précédent orientent l'évaluation de l'UniCampo. Dans ce chapitre, il s'agit d'opérationnaliser cette évaluation en développant des méthodes permettant de collecter les informations recherchées. Leur choix est guidé par plusieurs exigences. La première exigence tient au sujet d'étude : il s'agit de « saisir » le plus possible la richesse des apprentissages, en révélant même des aspects difficilement observables ou exprimables par les acteurs. La deuxième exigence concerne les objectifs de la recherche : les méthodes doivent avoir une visée analytique mais elles doivent aussi permettre de fournir des résultats qui intéressent les acteurs de terrain et qui soient compréhensibles pour eux. Enfin, la dernière exigence vient d'un souci de généralisation à d'autres expériences : pour que ces méthodes puissent être utilisées dans d'autres contextes, il faut qu'elles soient bien systématisées (et explicitées) et si possible facilement applicables.

Pour construire notre méthode d'évaluation, nous avons procédé progressivement, en trois étapes. Ce chapitre présente les méthodes développées à chaque étape. La première étape (7.1) vise à faire un bilan de l'expérience, en réalisant des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs impliqués pour appréhender la formation et ses résultats. La deuxième étape (7.2) approfondit l'analyse des apprentissages, en développant des approches spécifiques telles que le recours à des cartes cognitives ou des jeux de carte. Enfin, la dernière étape (7.3) touche à la compréhension plus large du processus de formation pour identifier les éléments à considérer en vue d'une « réplique » de la formation. Elle s'efforce surtout de stimuler les réflexions du groupe envisageant la réplique, avec des méthodes variées : animation de groupes de travail pour discuter des

liens entre formation et apprentissages, comparaison avec d'autres formations, et proposition d'une grille d'analyse intégrant les différents résultats.

7.1 Bilan de l'expérience de l'UniCampo

7.1.1 Objectif méthodologique

Cette première étape de la recherche est une étape exploratoire. Il s'agit d'identifier quels sont les éléments importants à prendre en compte pour l'analyse approfondie des apprentissages.

L'objectif est d'interroger la mémoire individuelle et « collective » de l'expérience, pour comprendre les éléments qui ont été importants pour les différents acteurs. L'enjeu est d'identifier toutes les sources possibles d'information, de définir la meilleure manière de recueillir l'information, comment cibler l'information cherchée, puis comment traiter cette information pour la rendre lisible et porteuse de résultats interprétables. La difficulté a tenu à la quantité importante d'information disponible, nécessitant un travail fondamental de tri.

7.1.2 Les différentes sources d'information

Quatre types de sources ont été mobilisés :

- **Les archives de l'expérience**, c'est-à-dire tout le matériel produit et "conservé" pendant la formation : les documents officiels d'orientation du processus, les actes de réunions du conseil ou de l'équipe pédagogique, les plans ou notes de cours, les vidéos des ateliers (plus de 80 heures sur les trois ans), les évaluations faites tout au long du processus. Une grande partie de ces informations a été collectée lors d'un stage réalisé en 2004, notamment avec un recueil de nombreuses notes sur le déroulement des réunions et des cours. Le principal intérêt de ces informations est de reconstituer le cheminement des idées au cours de la construction du projet et de croiser versions officielles et informelles.
- **L'observation de terrain et la participation** : l'insertion du chercheur sur le terrain pendant deux ans a permis de suivre les différentes activités en cours dans le territoire du Cariri. Cette implication a donné accès à des informations sur le contexte, au travers de la participation aux réunions organisées par les institutions du territoire, que ce soit les forums ou des événements plus large. Des liens ont également pu être noués avec les principaux acteurs du territoire, facilitant leur

mobilisation dans la recherche, au travers de discussions informelles, d'entretiens formalisés ou par la participation à des groupes de travail constitués pour la recherche.

- **Le suivi et accompagnement des projets des anciens étudiants** : de manière plus ciblée au niveau de l'UniCampo, un suivi des activités des anciens étudiants a été réalisé. Plusieurs visites de terrain ont été organisées par trois personnes de l'équipe pédagogique (Alexandre Eduardo, Marc Piraux, Emilie Coudel) pour accompagner les projets individuels et collectifs mis en œuvre par les étudiants (voir grille d'analyse en *Annexe 1.1*). Des réunions ont été organisées pour discuter de l'avancement des projets. Par ailleurs, la participation à des réunions organisées par l'association des étudiants a permis de recueillir des informations sur ses activités et les réflexions en cours.
- **La réalisation d'entretiens** avec les différents acteurs impliqués (équipe pédagogique, étudiants, membres du conseil d'orientation) et avec des acteurs extérieurs à l'expérience mais ayant un regard dessus. L'objectif était de recueillir le point de vue de toutes ces personnes, leur permettant de s'exprimer librement. Cette partie étant la plus conséquente du recueil d'information, nous la détaillons dans le prochain paragraphe.

7.1.3 Les entretiens : choix, démarche et conduite

Comme l'objectif des entretiens était de permettre aux personnes d'exprimer le plus librement possible leur vision de la formation, nous avons procédé au travers d'entretiens semi-directifs. Quelques questions ouvertes guidaient l'entretien, incitant la personne à raconter son expérience.

Les guides d'entretiens

Les grilles d'entretiens des formateurs et des étudiants ont été construites selon le même modèle, avec des variantes (voir *Annexes 1.2 et 1.3*). Une première partie concerne des aspects plutôt personnels : l'expérience antérieure de la personne, comment elle est arrivée à s'impliquer dans l'UniCampo, son souvenir de l'UniCampo, les apprentissages qu'elle pense avoir réalisés, ses activités actuelles et l'influence que l'UniCampo a pu avoir. Dans une deuxième partie, la personne doit évaluer de manière globale les résultats de l'UniCampo, à différents niveaux : au niveau des étudiants, au niveau du groupe impliqué (profs et étudiants ensemble), au niveau de l'UniCampo (en tant qu'institution de formation) et au niveau du territoire du Cariri. Dans une troisième partie, la personne

interviewée réalise un bilan global de l'expérience, en citant les points positifs et négatifs et la manière dont elle voit le futur de l'expérience. Enfin, une dernière partie aborde l'impression de la personne sur l'entretien en général et permet à la personne de compléter avec des éléments qui n'auraient pas encore été abordés.

Pour les personnes extérieures, le point de départ est plutôt le territoire et le développement territorial (voir *Annexe I.4*). L'objectif est de voir quel regard la personne porte sur les contributions de l'UniCampo pour le développement territorial. Pour les personnes impliquées dans le Conseil d'Orientation, des questions plus précises ont été posées par rapport à leur perception de l'UniCampo (en tant qu'institution) et du processus de formation.

Les entretiens réalisés

Nous avons choisi de commencer par les entretiens des formateurs pour avoir une bonne vision de la formation, puis de réaliser les entretiens des étudiants pour étudier leurs diverses implications dans le territoire, et enfin de terminer par les entretiens avec des personnes extérieures pour voir le regard qu'elles portaient sur l'implication des étudiants dans le territoire. Les entretiens avec les formateurs et les étudiants ont été réalisés entre février 2006 et juillet 2006, c'est-à-dire dans les six mois suivant la fin de la formation. Ceux avec les personnes extérieures ont été réalisés au fur et à mesure de l'implication sur le terrain, en fonction des personnes rencontrées, entre mars 2006 et juin 2007.

Pour les personnes impliquées dans l'expérience, nous avons cherché à être exhaustifs en rencontrant toutes les acteurs concernées. Pour les personnes extérieures, nous avons choisi de rencontrer des acteurs clés du territoire. Au total nous avons réalisé 62 entretiens :

- 32 entretiens avec les étudiants de l'UniCampo (sur 33)⁵⁶ ;
- 1 entretien avec un étudiant ayant abandonné après la première année⁵⁷ ;
- 12 entretiens avec les formateurs de l'UniCampo (sur 12) ;

⁵⁶ Suite à des conflits avec ses voisins, un ancien étudiant a dû s'enfuir dans l'Etat voisin sous menace de mort. Nous avons estimé qu'il n'était pas nécessaire de réaliser un entretien avec lui, même si nous avons pu le croiser à plusieurs reprises (lors de visites de celui-ci dans le Cariri) et avoir des discussions informelles avec lui.

⁵⁷ Cinq étudiants n'ont pas continué en 2004. Deux étudiants avaient abandonné dès le début (nous n'avons réussi à avoir aucune information les concernant), deux autres étudiants sont partis étudier l'agronomie et la médecine vétérinaire et n'étaient plus dans le Cariri. Le dernier étudiant habitait toujours dans le Cariri et a pu être contacté pour un entretien.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

- 4 entretiens avec des membres du Conseil d’Orientation de l’UniCampo (sur 5 personnes impliquées) ;
- 11 entretiens avec des personnes extérieures⁵⁸ :
 - o un professeur de l’UFCG (directeur du département de sciences humaines),
 - o deux personnes liées au Forum du territoire (animatrice du territoire et participant du Forum),
 - o le représentant du MDA pour la Paraíba
 - o directeur de l’EMATER Cariri (assistance technique),
 - o quatre personnes du PDHC (la directrice de l’antenne Cariri et un technicien de l’antenne Cariri ; la coordinatrice pédagogique et le responsable du projet de réplication de l’UniCampo, basés à Recife),
 - o deux personnes liées à des syndicats : CUT (président Paraíba) et FETAG (animatrice Cariri).

Conduite des entretiens

Les entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail de la personne afin de voir son environnement quotidien (dans le cas des étudiants, il s’agissait souvent de leur maison). Pour voir tous les étudiants, un travail de terrain conséquent a été nécessaire car beaucoup d’entre eux habitent des endroits isolés sans téléphone, obligeant parfois plusieurs visites répétées pour les trouver. Dans la majorité des cas, un des étudiants qui connaissait bien le territoire a servi de guide⁵⁹.

Nous avons réalisé tous les entretiens après un contact préalable avec la personne (soit par le suivi de projet pour les étudiants, soit lors de réunions pour les autres personnes) pour que celle-ci se sente en confiance et puisse parler à quelqu’un qu’elle connaissait.

⁵⁸ Pour situer les organisations dont font partie ces personnes, voir le chapitre 1.

UFCG : Université Fédérale de Campina Grande

MDA : Ministère du Développement Agraire

EMATER : Entreprise d’Assistance Technique et Rurale

PDHC : Projet Dom Helder Camara

CUT : Centrale Unique des Travailleurs

FETAG : Fédération des Travailleurs Agricoles

⁵⁹ Cet étudiant est devenu président de l’association des élèves de l’UniCampo. Il a beaucoup facilité le contact avec les autres étudiants. Cependant, pour certains entretiens où il savait qu’il pouvait biaiser l’entretien, il envoyait quelqu’un d’autre accompagner.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Un dictaphone a été utilisé pour enregistrer tous les entretiens et parallèlement des notes ont été prises. Les entretiens ont tous été réalisés en portugais, sans interprète.

Les finalités de la recherche étaient présentées au début de l'entretien : celles-ci étaient résumées en disant qu'il s'agissait de faire la mémoire « critique » de l'UniCampo pour contribuer à une réplique et notamment pour comprendre l'influence de la formation au niveau du territoire. Tous les acteurs se sont prêtés avec sérieux à l'exercice proposé, aucune réticence n'a été rencontrée, au contraire, tous avaient envie de contribuer le plus possible à la réflexion engagée. Les entretiens duraient entre 30 minutes et une heure et demie, selon la propension à parler de la personne.

7.1.4 Traitement des informations

Les informations recueillies ont été exploitées par des analyses à la fois quantitatives et qualitatives. Les entretiens des formateurs et des étudiants ont été traduits en indicateurs pour réaliser des statistiques et apporter des informations quantitatives. Le reste des informations (archives, suivi des projets, participation aux réunions et entretiens avec les personnes extérieures à l'UniCampo, et également des extraits des entretiens avec les formateurs et les étudiants) ont été utilisées de manière qualitative pour compléter les informations quantitatives.

Pour traiter les informations qualitatives, des tableaux ont été réalisés, comparant différents points des entretiens ou différents documents. Pour ce qui est des informations quantitatives, nous détaillons ci-dessous la procédure suivie.

Définition d'indicateurs

A partir des entretiens réalisés avec les formateurs et les étudiants, différentes variables ont été définies pour caractériser les discours de manière plus quantitative.

Pour les étudiants, nous avons d'abord défini des **variables objectives** qui caractérisent leur profil (âge, sexe, région d'habitation, lieu d'habitation, niveau d'éducation, lien avec la réforme agraire) mais aussi leur profil avant et après la formation, notamment s'ils avaient une activité agricole, une activité salariée et s'ils s'impliquaient dans une association.

La difficulté, pour les entretiens des étudiants comme ceux des formateurs, est de réussir à caractériser leur discours. L'entretien étant semi-directif, il n'y avait pas de choix prédéterminé pour chaque question et de nombreuses réponses étaient possibles. Pour définir les variables, des listes de réponses ont été établies au fur et à mesure du

dépouillage des entretiens. Après avoir réalisé le dépouillage en entier, nous procédions à des regroupements pour les variables similaires. Le résultat de ce travail de dépouillage est une base de données regroupant une centaine de variables (voir *Annexe 4.1*), organisées en catégories en fonction des questions posées (les motivations, les cours remémorés, les apprentissages, l'évaluation, la vision du futur). Chaque variable correspond à un indicateur 0/1 : si la personne a mentionné cette réponse, l'indicateur est codé 1 ; si elle ne l'a pas mentionnée, l'indicateur est codé 0.

Ces **variables subjectives** basées sur le discours représentent des informations quantitatives précieuses, si toutefois des précautions sont employées pour leur interprétation. Les réponses données ne sont pas exhaustives mais permettent d'avoir une idée de ce qui a été "important", ce qui a le plus marqué les étudiants. Le parti a été pris pendant les entretiens de ne pas obliger la personne à se remémorer tous les détails de tous les cours mais de voir quels étaient les cours cités spontanément lorsqu'on posait la question. De même, lorsqu'on demande à un étudiant ce qu'il a appris, il ne va pas forcément dire tout ce qu'il a appris, mais ce qu'il considère comme le plus important pour lui. Ainsi, il faut être conscient que les données obtenues ne correspondent pas au « pourcentage de personnes ayant appris telle chose », mais bien au « pourcentage de personnes ayant mentionné avoir appris telle chose ».

Par ailleurs, pour permettre une réelle interprétation, ces réponses sont à recouper avec l'observation des pratiques des personnes interviewées. Ces pratiques n'ont pas été quantifiées par des indicateurs, mais elles ont bien été prises en compte de manière qualitative pour avoir un regard critique sur les discours des étudiants.

Utilisation de typologies

Pour aller au-delà d'une interprétation globale des résultats (en faisant des moyennes ou des sommes par variables définies), nous avons choisi de définir des typologies de profil d'acteurs pour les comparer entre eux.

Trois méthodologies peuvent être utilisées pour élaborer des typologies (Gremy et Le Moan, 1977; Jollivet, 1965; McKinney, 1969) :

- Une construction théorique, en définissant un continuum de situations entre deux pôles opposés (comme dans le cas des idéaux-types de Weber). Elle suit des règles de logique et ne correspond pas à une division observée en réalité. La typologie est définie antérieurement aux observations et conditionne une méthodologie déductive.
- Une méthodologie empirique, basée sur l'observation d'un ensemble de données

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

spécifiques, qui consistent à grouper les observations autour d' « unités de référence » : la typologie est donc construite *a posteriori* aux observations.

- Une méthodologie basée sur des attributs : à partir de la définition des concepts utilisés, un cadre d'analyse à plusieurs dimensions est élaboré en fonction des attributs importants. L'espace des possibilités est alors réduit à partir des observations empiriques. Cette méthodologie combine donc des éléments *a priori* et *a posteriori*.

Dans le cas de l'UniCampo, c'est la deuxième méthode qui est privilégiée : les profils (types) ont été définis de manière empirique puis confirmés de manière statistique.

Dans la première étape empirique, l'enjeu est de définir l'objectif de la typologie (ce qu'on veut faire ressortir). Il faut alors établir comment différencier les personnes interviewées. Nous avons d'abord défini différents profils (types) puis réparti les personnes dans ces profils en veillant à obtenir des groupes relativement équilibrés. Pour éviter une trop grande subjectivité dans la répartition, les regards de plusieurs personnes impliquées dans la recherche ont été croisés pour arriver à un consensus sur le profil de chaque personne interviewée.

Pour les formateurs, l'objectif est de voir comment la pratique d'un formateur peut être amenée à évoluer dans une formation comme l'UniCampo. *A priori*, on pouvait imaginer une différence entre l'équipe pédagogique centrale et les personnes intervenant juste pour quelques cours. Mais les entretiens semblent montrer qu'au sein de l'équipe pédagogique, la perception de l'UniCampo varie sensiblement selon que le formateur provienne de l'université (classique) ou qu'il ait plutôt une orientation terrain. Nous avons donc défini trois profils : **professeur universitaire moteur, éducateur de terrain, intervenant**.

Cette typologie sert à révéler la différence de perception des différents types de formateur, notamment par rapport aux succès et aux limites de l'expérience. Elle n'a cependant pas une portée analytique importante et est surtout utilisée à titre d'illustration. La définition empirique de cette typologie est donc tout à fait acceptable

Pour les étudiants, l'objectif est d'analyser le lien entre les apprentissages réalisés à l'UniCampo et l'insertion des étudiants après l'UniCampo. Nous avons distingué les profils en fonction de l'activité principale exercée après la formation :

- les « **distants** », qui n'ont pas d'activité très définie, ou alors sans lien avec le développement agricole rural (opératrice téléphonique par exemple) ;

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

- les **agriculteurs**, qui ont une action essentiellement dirigée vers leur exploitation agricole ;
- les **techniciens**, qui ont plutôt une activité de conseil auprès d'agriculteurs ;
- les **mobilisateurs communautaires**, qui peuvent être agriculteurs, mais qui se distinguent surtout par une activité importante de mobilisation au sein de la communauté pour faire des projets (les instituteurs sont inclus à ce niveau, car ils ont souvent une activité d'animation en dehors de l'école) ;
- les **médiateurs territoriaux** qui s'engagent de manière importante au niveau territorial, que ce soit dans la discussion ou l'élaboration de projets.

Dans l'absolu, ces profils correspondent à des activités relativement différentes. Cependant, dans la réalité, de nombreux acteurs sont dans des situations intermédiaires et l'attribution d'un profil peut sembler relativement arbitraire. Dans la partie résultat, tout notre argumentaire est basé sur la distinction entre profils. Il paraît donc important de valider cette typologie avec des éléments objectifs. Nous avons donc eu recours à une méthode statistique.

Caractérisation statistique des profils d'étudiants

A partir de la base de données obtenue suite à la définition des nombreuses variables, nous avons procédé à deux types d'analyse statistique : la première vise à valider la typologie définie et la deuxième correspond simplement à des statistiques descriptives (sommes, moyennes).

Pour valider la typologie, nous avons d'abord choisi quelles variables utiliser dans la base de données. Comme la typologie empirique a été définie à partir des activités exercées après l'UniCampo, nous avons utilisé les variables objectives caractérisant l'activité de la personne au moment de l'entretien : activité agricole, lien avec la réforme agraire, activité salariée, emploi dans les services municipaux, emploi dans un syndicat, emploi dans une organisation gouvernementale, participation à une association, leader (participation à la direction d'une association), mobilisateur pour le PDHC, et aussi les échelles d'action (individuel, communauté, municipalité, territoire). Toutes ces variables sont codées en 0/1.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Plusieurs méthodes ont été envisagées pour travailler à partir de ces variables⁶⁰ :

- la méthode des K-means (*clustering*) : cette méthode cherche à regrouper les individus en k groupes, k étant fixé par l'opérateur. Chaque individu est affecté aléatoirement à une région. Les centres de chaque groupe sont calculés, puis chaque individu est réaffecté au centre le plus proche. Cette opération est effectuée itérativement, la convergence étant atteinte lorsque les centres sont fixes (MacQueen, 1967). La limite de cette méthode est que les groupes sont constitués de manière relativement aléatoire et qu'il n'est pas possible de savoir quels sont les variables qui ont pesé sur la constitution des différents groupes. Par ailleurs, le nombre des groupes étant déterminé par l'opérateur, il est difficile de savoir si le nombre k est adéquat. La taille de groupe peut d'ailleurs être très hétérogène.
- la méthode d'agrégation par classification hiérarchique : cette méthode regroupe les individus par paire, puis par groupe, en calculant les distances minimum entre individus. On obtient ainsi un « arbre binaire » reflétant les proximités entre individus, où il est possible de définir différents groupes en réalisant des coupes de l'arbre. La difficulté est de savoir où fixer le seuil de la coupe, ainsi que de savoir ce qui différencie les individus. Par ailleurs, les groupes ne peuvent pas être séquents.
- la méthode d'analyse factorielle multiple (AFM) : cette méthode se rapproche d'une analyse en composante principale (ACP), où il s'agit de rechercher les directions de l'espace qui permettent de représenter le plus de variabilité au sein d'un échantillon d'individus caractérisé par différentes variables. Cependant, à la différence de l'ACP, certaines variables peuvent être groupées entre elle. Différents axes sont obtenus, chacun étant fonction des différentes variables. On projette les individus sur le plan défini par les deux axes les plus explicatifs (en ayant soin de vérifier que ces deux axes expliquent une grande partie de la variabilité entre individus), ce qui permet de visualiser leur répartition et éventuellement de définir des groupes. Un des principaux avantages de cette méthode est qu'elle permet de savoir quelles sont les variables qui expliquent les différences entre individus (Escofier et Pagès, 1998).

⁶⁰Nous présentons les méthodes sans aborder les logiciels utilisés car il ne s'agit pas d'un point fondamental. Cependant, pour réaliser cette comparaison, nous avons dû jongler entre différents logiciels, les approches statistiques différant entre logiciels « américains » et « européens ». Juste à titre d'indication, nous avons codé notre base de données en SPSS mais les analyses factorielles multiples étant peu développées sous ce logiciel, nous avons fait appel à R pour réaliser ces analyses.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Pour appliquer ces méthodes, nous avons décidé dans un premier temps de retirer les individus « distants », pour ne pas brouiller l'analyse. Après comparaison des différentes méthodes, c'est la méthode d'analyse factorielle multiple qui a été choisie⁶¹. La part de variabilité représentée par chaque axe est analysée au travers des *Eigenvalues*, permettant d'analyser si les deux premiers axes définis reprennent assez de variabilité. Les individus sont projetés sur ces deux axes en fonction de leurs caractéristiques, la réduction à deux dimensions permettant une visualisation graphique. Pour lier cette projection à notre typologie, nous avons alors attribué à chaque individu le numéro de son groupe dans la typologie empirique. Les différents groupes de profil ont pu être représenté sur la projection.

Cette méthode ne reconstruit pas des groupes (comme dans le cas pour les K-means ou la méthode par agrégation) mais elle permet de valider si les groupes prédéfinis sont cohérents ou pas. Les groupes, bien que séquentiels, sont définis sur des zones différentes, traduisant des dominantes. Certains individus s'inscrivent au sein d'un groupe différent de celui auquel ils ont été attachés empiriquement. Il s'agit justement des individus qui ont prêté à débat lors de la définition de la typologie empirique (voir discussion dans le *Chapitre 8*).

Cette analyse statistique confirme différentes intuitions qui avaient guidé la construction de la typologie empirique. C'est pourquoi, même si elle ne valide pas précisément les différents groupes, nous choisissons de maintenir la typologie définie et utilisons cette analyse statistique comme base pour discuter du positionnement des individus (notamment ceux qui sont aux frontières) et de la cohérence des différents groupes. Nous présenterons ces éléments dans la partie résultat.

Sur la base de cette typologie, nous avons réalisé dans un deuxième temps des statistiques descriptives, c'est-à-dire des sommes et des moyennes, sur l'ensemble des individus et par profil. Notre objectif est d'analyser si les profils diffèrent par leur perception des cours, les apprentissages réalisés, leur vision du futur. Il ne s'agit pas de remettre en

⁶¹ Dans les variables choisies pour caractériser les individus, différents groupes de variables ont été définis. Un premier groupe par rapport à l'activité : activité agricole, lien avec la réforme agraire, activité salariée, emploi dans les services municipaux, emploi dans un syndicat, emploi dans une organisation gouvernementale, mobilisateur pour le PDHC. Un deuxième groupe par rapport à l'implication associative : participation à une association, leader (participation à la direction d'une association). Un troisième groupe par rapport à l'échelle d'action : individuel, communauté, municipalité, territoire. C'est au vu de ces groupes de variables que nous avons préféré utiliser une AFM plutôt qu'une ACP.

cause les profils, qui ont été validé par l'AFC, mais de caractériser ces profils.

Pour montrer ces différences, nous avons élaboré pour chaque groupe de variable (correspondant à une question guide) des graphiques comparants les profils. Nous avons choisi de faire figurer le pourcentage d'individu ayant mentionné l'élément. Ce pourcentage est calculé en multipliant par cent la moyenne des réponses au sein d'un profil : comme il s'agit de variables 0/1, la somme des réponses donne le nombre d'individus ayant mentionné l'élément et la moyenne (la somme divisée par le nombre d'individu) donne donc le pourcentage.

Puisque nous avons interviewé l'ensemble des acteurs impliqués, nous n'avons pas de problème de représentativité. Le pourcentage obtenu pour chaque profil est valide à partir du moment où l'on considère que la typologie est valide. Par contre, la comparaison entre profils (pour définir si deux profils sont significativement différents) aurait pu être appuyée d'un test statistique. Il n'était pas possible, du fait que les variables n'étaient pas continues, de tester les différences entre profil (homogénéité au sein de chaque profil et écarts entre les profils) avec un test de X^2 . En effet la distribution de nos variables étant un tableau de données 0 ou 1, ce test n'est pas applicable. Les autres types de tests utilisables pour ce type de distribution 0/1 supposent d'avoir des effectifs de population importants et nous n'avons donc pas pu les utiliser du fait de l'effectif réduit de nos données.

Nous avons donc procédé à une comparaison systématique de l'ensemble des pourcentages caractérisant chaque profil. Comme nous le verrons dans la partie résultat, ceux-ci sont assez contrastés pour avoir une signification.

7.2 Adaptation de méthodes pour approfondir l'analyse des apprentissages

7.2.1 Objectifs et méthodes définies

Après la première étape exploratoire visant à identifier les aspects importants de la formation et les premiers apprentissages réalisés par les acteurs, la deuxième étape de la démarche s'est orientée vers l'étude approfondie des différents apprentissages réalisés par les étudiants. Le cadre d'analyse défini au *Chapitre 6* a été déterminant pour cette étape car toute la démarche s'est appuyée sur les concepts mobilisés pour caractériser les différents niveaux d'apprentissage (connaissances, liens, valeurs).

Le principal objectif de cette étape a été de développer une méthode permettant de saisir

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

les apprentissages réalisés, pour aller au-delà des discours des étudiants. L'apprentissage est souvent difficilement exprimable et parfois l'acteur n'est pas lui-même conscient de ses propres apprentissages. Il est donc nécessaire de trouver des méthodes qui ne se basent pas uniquement sur le langage pour révéler ces apprentissages. Trois actions de recherche mobilisant des techniques interactives ont été développées dans ce sens, puis proposées aux étudiants. Diagramme en étoile, cartes cognitives et jeux de cartes, ces méthodes alternatives s'appuient sur une littérature assez récente et se veulent exploratoires. Comme nous le verrons dans la partie 3, les résultats obtenus encouragent à développer ce type de méthodes qui permet de saisir rapidement et de manière visuelle les apprentissages développés par les étudiants.

Ces trois actions de recherche sont distinctes mais construites selon la même logique. Avant de détailler chacune de ces méthodes, nous présentons d'abord la démarche globale, c'est-à-dire la manière dont ces actions ont été imaginées, orientées par le cadre d'analyse, puis comment elles ont été appliquées, lors d'entretiens individuels avec les acteurs.

Le cadre d'analyse est orienté par les concepts de capital humain, social et institutionnel définissant les apprentissages possibles à un niveau individuel, au niveau d'un groupe et au niveau des institutions. Plutôt que de réaliser une évaluation au travers des indicateurs définis classiquement pour ces concepts, nous nous choisissons de mettre en œuvre des méthodes interactives permettant de saisir des aspects complexes de l'apprentissage.

A partir des premiers entretiens exploratoires réalisés avec les acteurs de l'UniCampo, nous avons sélectionné certains éléments à approfondir plus particulièrement.

Lors des entretiens, les acteurs (notamment les étudiants) ont évoqué des apprentissages très divers permis par une formation large. Nous voulions donc tester à un niveau individuel la diversité des connaissances acquises ou renforcées à l'UniCampo et surtout la capacité à les mettre en œuvre (composante du capital humain). La première action de recherche a donc été construite pour permettre, en couplant un questionnaire et un diagramme en étoile, d'évaluer le niveau d'approfondissement de différentes connaissances.

Les acteurs (notamment extérieurs) ont mis en avant les réseaux que les étudiants ont construits après l'UniCampo. Il paraissait donc important d'analyser ces réseaux (autre composante du capital social) et l'insertion institutionnelle des étudiants (composante du capital institutionnel). La deuxième action de recherche s'appuie sur la réalisation d'une carte cognitive, dessin représentant les réseaux de l'acteur.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Un autre aspect fort présenté par les acteurs (notamment les professeurs) concerne l'identité construite par le groupe. Nous avons donc cherché à étudier si des représentations communes ont émergé (composante du capital social). Pour appréhender ces représentations, nous avons développé une troisième action de recherche basée sur un jeu de cartes.

Si le concept de capital nous a intéressé, c'est parce qu'il permettait de relier l'étape de la construction et celle de la mobilisation. Pour chaque activité de recherche, nous avons donc analysé l'importance de l'UniCampo dans la construction de ces apprentissages mais aussi pour leur mobilisation dans les activités futures des acteurs.

Ces méthodes ne visent à révéler qu'une partie de ce que l'UniCampo a construit. Mais elles permettent d'obtenir des éléments approfondis qui peuvent être complétés par d'autres informations obtenues lors de l'observation des activités des étudiants et forment ainsi une base pour une interprétation plus large.

7.2.2 Mise en œuvre de ces actions de recherche

L'ensemble des entretiens ont été effectués entre avril et mai 2007, donc presque un an et demi après la formation, ce qui a permis d'avoir un regard sur l'évolution des étudiants et de mieux voir leur insertion professionnelle. Les trois actions n'ont pas été réalisées avec l'ensemble des étudiants. Parmi les 34 étudiants interrogés lors de la première phase, les étudiants du profil « distant » ont été éliminés d'office et d'autres étudiants n'ont pu être vus en raison de leur éloignement ou parce qu'ils n'étaient pas disponibles au moment où ont été réalisés les entretiens. Ainsi, 20 acteurs se sont prêtés à ces activités de recherche, dont certains de manière incomplète car ils ne pouvaient pas y consacrer beaucoup de temps, mais tous les profils étaient représentés à part égale (5 individus de chaque profil).

Les trois activités ont été appliquées au même moment (sauf exception par manque de disponibilité de la personne). Initialement, il était envisagé de commencer par le diagramme des connaissances, plus lourd à mettre en œuvre car il s'appuie sur un questionnaire détaillé, puis de passer ensuite aux autres activités. Cependant, il s'est révélé plus facile de partir des activités plus « ludiques » pour capter l'attention de l'étudiant, le surprendre, puis revenir au questionnaire plus classique. La carte cognitive permettait l'entrée en matière, les étudiants se montrant souvent méfiants à la vue des feutres pour dessiner, mais adoptant rapidement un comportement créatif, choisissant soigneusement les couleurs. Le jeu de cartes était réalisé ensuite et se déroulait de manière relativement rapide. Lorsque d'autres personnes du foyer étaient présentes, beaucoup de débats accompagnaient le choix de chaque carte. Le questionnaire pour le

diagramme d'évaluation de connaissances était par contre plus difficile à mettre en œuvre, les étudiants s'impatientant en cours d'activité. Pour certaines personnes peu disponibles, cette activité a été raccourcie en demandant à l'étudiant de faire directement son auto-évaluation et de quantifier l'importance de l'UniCampo, résultats qui se sont avérés également intéressants.

Dans les trois prochaines sections, nous allons présenter les spécificités de chaque activité de recherche : la manière dont elle a été conçue, comment la méthode a été mise en œuvre et enfin comment les données obtenues ont été traitées.

7.2.3 Première action de recherche : diagramme d'évaluation des apprentissages individuels

Conception

Cette activité de recherche vise à saisir la diversité des connaissances de chaque étudiant. L'identification de cette diversité est importante à deux titres. D'abord, car l'UniCampo a assis sa différence grâce à des cours diversifiés, sortant du cadre technique généralement proposé lors de formations d'agriculteurs. Ensuite, pour voir si l'insertion dans le développement territorial nécessite que les acteurs mobilisent des connaissances diversifiées, comme cela est souvent admis. Il s'agit donc d'évaluer pour différents types de connaissances à la fois la contribution de l'UniCampo à leur développement et la manière dont les acteurs les mobilisent dans leurs activités.

Lors des entretiens exploratoires, les étudiants pouvaient citer tous les apprentissages qu'ils pensaient avoir réalisés. Différentes catégories ont été définies *a posteriori* (comme nous l'avons expliqué dans le 7.1.4). Les réponses ne révèlent que ce qui a été considéré comme important par chaque étudiant et ne permettent pas vraiment d'opérer une comparaison entre étudiants.

Pour approfondir l'analyse, nous avons choisi des catégories d'apprentissage *a priori* pour que les étudiants se situent par rapport à celles-ci. Elles ont été définies à partir du programme des cours et des types de connaissances que les formateurs cherchaient à renforcer avec chaque cours. L'objectif de ces catégories étaient de croiser les apprentissages mentionnés par les étudiants avec ce qui avait permis cet apprentissage (cours, pratique, échange, recherche, etc).

Sept domaines de connaissances ont été proposés (et validés par les personnes impliquées

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

dans la recherche) :

- **La connaissance du Cariri** : celle-ci correspond aux cours d'anthropologie et d'histoire, aux travaux de zonage du territoire, aux ateliers de culture.
- **La connaissance technique** : celle-ci correspond aux cours présentant des techniques adaptées au climat semi-aride, l'organisation de la propriété, les formations techniques.
- **La connaissance de l'environnement** : celle-ci correspond aux cours sur les ressources naturelles et à la recherche sur la gestion de la forêt native.
- **La connaissance sociale** : celle-ci correspond aux cours sur l'identité paysanne, sur les mouvements sociaux et à la recherche effectuée dans les périmètres de réforme agraire.
- **La connaissance pour l'organisation** : elle correspond aux cours sur l'action collective, la gestion des conflits, l'apprentissage à travailler.
- **La connaissance méthodologique** : elle correspond aux cours de méthodologie de projets, avec de la comptabilité et du portugais.
- **La connaissance des institutions** : il n'y a pas eu de cours spécifique sur les institutions, bien que différents débats aient concerné les institutions du territoire. Cette connaissance a été rajoutée car elle avait été identifiée comme une des limites de l'UniCampo et il semblait intéressant de voir comment les étudiants s'y referaient.

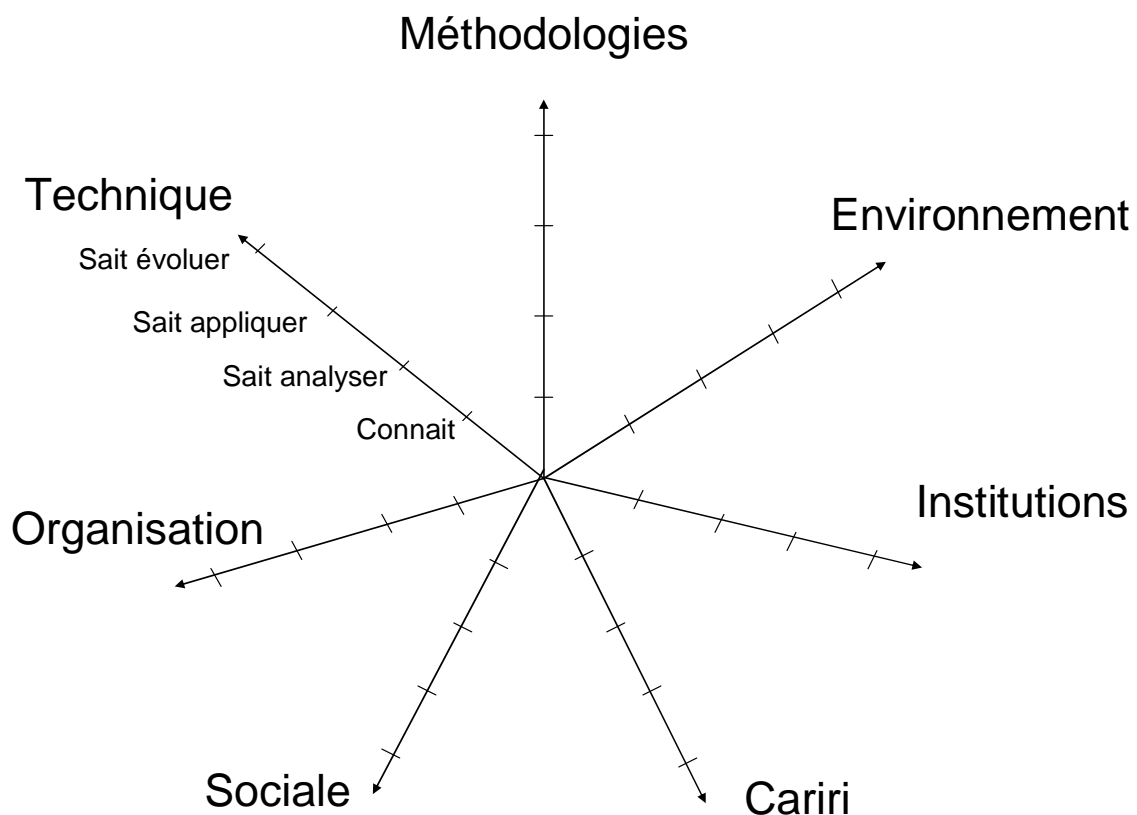
Dans les approches théoriques de l'apprentissage individuel, les connaissances et compétences s'inscrivent dans un cycle procédural de construction lors de la mise en application, correspondant à l'internalisation de connaissances explicites (transmises) en connaissances tacites (utilisées par l'individu). Nous avons donc voulu évaluer où se situait chaque étudiant pour chaque type de connaissance, c'est-à-dire l'ampleur de l'apprentissage. Nous avons distingué quatre niveaux progressifs :

- **connait** : l'étudiant est familier avec ce que représente ce type de connaissance
- **sait analyser** : l'étudiant est capable de porter un regard critique par rapport à l'utilisation faite de cette connaissance

- **sait appliquer**⁶² : l'étudiant est capable de mettre en pratique la connaissance, c'est-à-dire qu'il a développé une compétence dans ce domaine
- **sait évoluer** : l'étudiant mobilise des savoirs continuellement pour faire évoluer sa pratique

En croisant les catégories de connaissance avec les niveaux d'apprentissage, un diagramme d'évaluation a été élaboré (voir Figure 7.1) afin de présenter la diversité des connaissances de manière visuelle pour que les étudiants puissent en discuter.

Figure 7.1. Diagramme d'évaluation du niveau des différentes connaissances



Mise en œuvre

Pour remplir ce diagramme, deux méthodes ont été appliquées. La première méthode

⁶² Certes, il est possible d'appliquer sans avoir une analyse critique, mais nous entendons application au sens d'« application consciente ».

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

s'appuie sur un questionnaire précis (voir *Annexe 2.1*) qui vise à évaluer le niveau de l'étudiant pour chaque catégorie de connaissance. Quatre questions sont posées correspondant à chaque niveau de connaissance. Par exemple, pour la connaissance technique, les questions posées sont les suivantes :

- quelles sont les techniques que tu connais qui sont appropriées à la petite agriculture familiale ?
- quelle analyse fais-tu de l'utilisation de ces techniques ? quelles en sont les avantages, les inconvénients ?
- est-ce que tu utilises certaines de ces techniques ? comment ?
- est-ce que tu apprends encore de nouvelles techniques ? est-ce que tu réussis à adapter les techniques ?

Si l'étudiant présente une réponse cohérente et relativement complète, le niveau est validé. Pour chaque type de connaissance, il est ensuite demandé à l'étudiant de dire si l'UniCampo y a contribué « un peu », « assez », « beaucoup » et quels sont les éléments de l'UniCampo qui ont été importants (de manière ouverte).

La seconde méthode a été appliquée après le questionnaire et consiste à présenter le diagramme aux étudiants en leur expliquant le principe. Ils doivent alors évaluer eux-mêmes où ils se situent, pour croiser leur propre évaluation à l'évaluation issue du questionnaire. Le diagramme permet de discuter ensuite avec eux pour identifier les domaines qu'ils maîtrisent le mieux (ou les domaines où leur connaissance est limitée) et pourquoi.

Pour terminer l'activité, il est demandé aux étudiants l'importance de chaque type de connaissance pour leurs activités quotidiennes : « peu », « assez », « beaucoup ». Ceci vise à mettre en relation la mobilisation d'un type de connaissances avec son degré d'approfondissement.

Traitement des données

Toute l'activité de recherche a été élaborée pour permettre un codage des gradations, avec des variables ordinales pouvant prendre une série de valeurs allant de faible à important.

Les niveaux de connaissance ont été codées de 0 à 4 (0 : n'a pas de connaissance, 1 : connaît, 2 : sait analyser, 3 : sait appliquer, 4 : sait évoluer) en fonction des réponses données aux questions. Une autre variable codée de la même manière permet de

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

compléter avec l'auto-évaluation réalisée par les étudiants.

Pour chaque type de connaissance, l'importance de l'UniCampo a été évaluée de 1 à 3 (1 : peu, 2 : assez, 3 : beaucoup). Les éléments de la formation identifiés par les étudiants ont été systématisés *a posteriori*, distinguant : les cours théoriques, la méthodologie/pédagogie, les formateurs, l'échange entre étudiants, les activités de terrain, la recherche, les activités réalisées après l'UniCampo. Cette liste définit une série de variables (codée 0/1 selon que l'élément est mentionné ou pas) reprise pour chaque type de connaissance.

L'utilisation de chaque connaissance dans les activités quotidiennes a été codée de 1 à 3 (1 : peu, 2 : assez, 3 : beaucoup).

A partir de cette base de données, des moyennes globales ont été réalisées mais aussi des moyennes par profils définis lors de l'étape exploratoire. Des tableaux croisés mettent en relation les moyennes pour montrer les liens entre le degré d'approfondissement de la connaissance, la construction de la connaissance (éléments de l'UniCampo) et sa mobilisation (utilisation dans la vie quotidienne).

7.2.4 Deuxième action de recherche : carte cognitive de l'insertion territoriale

Conception de la méthode

Une de nos hypothèses principales est que, pour participer au développement territorial, les acteurs doivent se constituer un capital social mais aussi un capital institutionnel. Ceci passe par l'acquisition de réseaux et par la connaissance du paysage institutionnel pour permettre l'insertion dans les dispositifs de gouvernance du territoire.

Cette hypothèse a été confirmée en partie lors des entretiens exploratoires, notamment ceux réalisés avec les personnes extérieures, qui ont souligné que les contributions importantes de l'UniCampo étaient le réseau et la connaissance des institutions développés par les étudiants.

Cette deuxième activité de recherche vise à approfondir l'évaluation de cette insertion institutionnelle. Plutôt que de procéder par questions, nous avons choisi de mobiliser une technique de carte cognitive. Cette technique consiste à demander à une personne de représenter de manière graphique des objets et les liens entre ces objets (Damart, 2006). Dans notre cas spécifique, chaque étudiant a construit progressivement l'ensemble des éléments liés à son insertion territoriale, ce qui lui permettait de visualiser ses « réponses » et de les compléter à tout moment. Le dessin obtenu révèle ainsi les

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

représentations associées à cette insertion.

Mise en œuvre

Pour définir l'insertion institutionnelle (dans le territoire), nous avons choisi de faire dessiner à la personne les institutions qu'elle considère importante pour le développement territorial, où elle se situe, quels sont les réseaux de personnes en jeu et quelle est la contribution de l'UniCampo. Cinq questions ont balisé le cheminement de la carte cognitive, l'étudiant étant très libre de la manière dont il dessinait, même si quelques consignes étaient proposées au fur et à mesure (voir notes en italique) :

- Quelles sont les institutions qui sont importantes pour le développement du territoire ? (*dessine chaque institution*)
- Quels sont les liens entre elles, les alliances, les conflits ? (*relie les institutions et dessine des + et – selon les alliances ou conflits*)
- Où est-ce que tu te situes ?
- Quelles sont les personnes de chaque institution avec lesquelles tu es en contact ? (*écris leur nom à côté de chaque institution*)
- Qu'est-ce qui a changé pour toi après l'UniCampo : les contacts renforcés, les contacts gagnés ? (*entoure les nouveaux contacts, met un + pour les contacts renforcés*)

L'étudiant disposait d'une grande feuille A3 et de feutres multicolores. A chaque question, il devait répondre en dessinant. Aucune explication n'était demandée (même si beaucoup en fournissaient spontanément), à part de préciser qui étaient les personnes mentionnées pour être sûr de ne pas faire de confusion.

Traitement des cartes cognitives

Le traitement statistique des cartes cognitives a été le plus difficile car il fallait déterminer la manière de traduire des dessins en éléments quantifiables sans leur faire perdre leur richesse. Les variables ont été définies après la mise en œuvre de l'activité à partir de l'observation des dessins, toutes codée en 0/1 selon que l'élément ait été mentionné ou pas.

Une première évaluation a été réalisée par rapport à la forme globale du dessin pour dégager des tendances dans la manière de représenter le paysage institutionnel. Différentes manières de procéder ont été identifiées : soit la personne dresse une liste, soit

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

elle agence des institutions dans l'espace de la feuille, soit elle les dessine en rond (voir Figure 8.7). Ces trois formes ont été distinguées en trois variables. Une quatrième variable a été rajoutée, selon que la personne présente une vision agrégée (1) ou désagrégée (0) des institutions⁶³.

Les éléments les plus évidents à prendre en compte sont les institutions nommées. Une liste a été réalisée, chaque institution représentant une variable, codée en 0/1 selon qu'elle avait été dessinée ou pas par l'étudiant. Cette liste présente 47 institutions et il a donc été choisi de regrouper les institutions en différentes catégories (voir *Annexe 4.2*) : les institutions de la vie communautaire (communauté, producteurs, association communautaire, école, syndicat local), les institutions de politiques locales (préfecture, secrétariats municipaux, conseil municipal), les institutions territoriales (forums, PDHC, fédérations syndicales), les organismes d'appui (EMATER, SEBRAE, banques, coopératives techniques), et les institutions de formation et de recherche (instituts de recherche, universités, dont UniCampo). Différents types d'agrégation ont été testés, menant *in fine* à additionner le nombre d'institutions mentionnées dans chaque catégorie pour le diviser par le nombre d'institutions totales mentionnées, permettant de calculer pour chaque personne (ou chaque profil) le pourcentage que représente une catégorie d'institutions.

Pour caractériser l'insertion de la personne, ce n'est pas l'institution d'insertion qui a été prise en compte mais la manière dont cette insertion est perçue. Ainsi, certains étudiants se placent par appartenance (membre d'une institution), d'autres se placent comme un relai entre différentes institutions (alors qu'ils font souvent partie d'une des institutions), et d'autres enfin se définissent par relation (les institutions avec lesquelles ils sont en relation fréquente).

La relation à l'UniCampo a aussi été formalisée, selon que celle-ci était mentionnée spontanément ou rajoutée après et selon qu'étaient mentionnés l'AAUC, l'UniCampo ou les deux.

Les changements liés à l'UniCampo ont été répertoriés au travers de liens renforcés ou gagnés. Les différentes institutions n'ont pas été distinguées, c'est le total des liens renforcés ou gagnés qui a été compté.

Nous avons également commencé à répertorier les conflits et les alliances, mais devant

⁶³ Par exemple, certains écrivent « institutions d'appui technique » dans lequel ils agrègent toutes les institutions de ce type, alors que d'autres vont plutôt détailler chaque institution.

les très grandes divergences, cet exercice a été abandonné, ces éléments étant pris en compte dans une analyse plus qualitative. De même, les personnes mentionnées au niveau de chaque institution n'ont pas été listées mais sont utilisées pour une description qualitative du réseau dans lequel est inséré l'acteur.

A partir de la caractérisation statistique de l'insertion institutionnelle, une présentation visuelle des résultats a été élaborée. En se basant sur les profils définis pendant la phase exploratoire, des « réseaux institutionnels » ont été formalisés par profil. L'acteur-type est représenté au centre de la figure, soit dans une catégorie d'institution, soit entre différentes institutions selon la manière dont la majorité des acteurs de ce profil se situe. Ensuite, les institutions sont disposées autour de l'acteur-type, les plus rapprochées étant les plus mentionnées. Les changements provoqués par l'UniCampo sont représentés de la même manière que dans les cartes cognitives, en entourant (pour les nouvelles) ou en ajoutant un + (pour les liens renforcés) au niveau des institutions.

En se basant sur ces figures par profil, avec les institutions représentées de manière désagrégée (Figure 9.3, p 289), une figure globale, avec les institutions agrégées par catégorie, situe l'ensemble des acteurs (les 4 profils réunis) au sein d'un réseau institutionnel territorial.

7.2.5 Troisième activité de recherche : un jeu de cartes sur les représentations de l'agriculture

Conception

A la fois pour le capital humain, social et institutionnel, les valeurs portées par les individus jouent un rôle particulier, pour déterminer les motivations, la cohésion d'un groupe, la vision stratégique d'une organisation. Dans les entretiens exploratoires les acteurs ont souvent affirmé que l'UniCampo a permis de construire de la confiance et des valeurs communes. Un des aspects mis en avant par l'équipe pédagogique est l'identité paysanne et ses répercussions en termes de valeurs communes construites par les acteurs. L'objectif de cette troisième activité de recherche est d'étudier si la formation a permis l'émergence d'une identité collective paysanne. Pour tester cet aspect, nous avons confronté différents types de modèles d'agriculture, dont le modèle paysan, pour voir quelles représentations les acteurs se font de ces différents modèles et si ces représentations sont communes au sein du collectif de l'UniCampo.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Le défi principal de l'évaluation est de révéler des représentations que les acteurs n'exprimeront probablement pas spontanément (Rokeach, 1979). Depuis quelques années, les jeux deviennent un outil privilégié pour analyser les représentations (Boltanski et Thévenot, 1983), s'ajoutant au panel de méthodes participatives utilisées pour faciliter des concertations collectives (Lardon, 2003). Partant de certaines expériences (Richard-Ferroudji et Barreteau, 2006), nous avons élaboré un jeu répondant à nos exigences : confronter différents modèles d'agriculture pour analyser les représentations que les acteurs se font de chaque modèle.

Pour caractériser différents modèles d'agriculture, nous avons choisi de nous appuyer sur les théories de la justification et des conventions développées dans la suite de Boltanski et de Thévenot (1991). Ceux-ci distinguent différents mondes basés sur des conventions différentes, utilisant des principes spécifiques de justification. Malgré les différences entre les mondes, les principes de justification sont régis par une grammaire commune avec entre autres :

- un principe supérieur commun (qui permet la coordination),
- un « état de grand » (caractérise les personnes qui sont garants du principe commun),
- la dignité des personnes (capacité commune à développer un bien commun),
- le répertoire des objets (qui contribuent à définir la grandeur de personnes),
- la formule d'investissement (sacrifice qui permet d'aller vers la grandeur),
- la forme de l'évidence (type de connaissance utilisé)
- un état de petit (caractérise la déchéance).

Dans notre cas, nous avons choisi de différencier des modèles de développement couramment évoqués par les institutions de développement au Brésil, en partant des discours officiels de ces institutions (MDA, MAPA, SEBRAE, EMATER, PDHC, UniCampo) et de typologies présentées par des recherches (Sabourin, Hainzelin et Pichot, 2005). Ces typologies distinguent trois modèles principaux que nous avons repris : un modèle technique « révolution verte », un modèle « insertion au marché » et un modèle alternatif « identité paysanne ».

D'autres modèles auraient pu s'ajouter (modèle environnemental, modèle d'assistance sociale), mais plus de trois modèles auraient compliqué le jeu. Ces trois modèles étant les plus contrastés, ils se prêtent bien à une confrontation. On peut rapprocher ces trois

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

modèles de certains mondes de Boltanski et Thévenot : le modèle « révolution verte » reprend le monde industriel, le modèle « insertion au marché » correspond au monde marchand et le modèle « paysan » au monde domestique

Les éléments de la grammaire de Boltanski et Thévenot ont été utilisés comme point de départ pour structurer ce qui pouvait différencier les modèles. Nous avons adapté ces éléments pour définir neuf catégories plus appropriées pour caractériser un modèle agricole : acteur du développement, système de production, principe directeur, force de travail, « orienté par », objectif, organisation, type de connaissance et mode de transmission. Les catégories, présentées dans le Tableau 7.1, ont été qualifiées pour chaque modèle.

Tableau 7.1. Caractérisation des trois modèles utilisés pour le jeu de carte

	Révolution verte	Insertion au marché	Identité paysanne
Acteur	agriculteur	entrepreneur agricole	paysan
Système de production	technique moderne	technique rentable	technique appropriée
Force de travail	mécanisation	employés	familiale
Principe directeur	productivité	rentabilité	diversité
Orienté par	progrès technique	marché	ressources disponibles
Objectif	intensifier	gagner de l'argent	vivre en milieu rural
Organisation	individuelle	filière	solidarité
Type de connaissance	scientifique	prix du marché	savoirs locaux
Mode de transmission	le technicien	les médias	construction collective

L'intérêt n'est pas de caractériser un modèle de manière exacte, mais de comparer différentes options pour voir les choix réalisés lors du jeu. Il faut bien être conscient qu'aucun de ces trois modèles n'existe dans l'absolu, mais ils constituent des « utopies » qui orientent les actions des personnes. Boltanski et Thévenot montrent que les êtres humains sont amenés à constamment combiner les différents mondes et qu'il n'y a pas forcément d'intérêt à identifier un monde dominant. Une personne équilibrée se situe dans des situations intermédiaires. L'intérêt du jeu est de voir comment les personnes se situent par rapport à la complexité des discours institutionnels et des différents modèles d'agriculture.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

Mise en œuvre de la méthode

Le résultat de cette construction méthodologique est un jeu de 27 cartes qui se présente comme un « jeu de trois familles » (voir *Annexe 2.2*).

Pendant l'entretien, l'étudiant ne sait pas qu'il s'agit de trois modèles. Tour à tour, trois cartes (correspondant à une même catégorie) sont disposées sur la table dans un ordre aléatoire. L'étudiant a la consigne de choisir la carte qui semble le plus proche de sa manière de penser, on lui précise bien qu'il n'y a pas de choix correct ou faux. Il doit également justifier ce choix, des notes étant prises. A la fin du jeu, un bilan est réalisé. Les trois modèles sont présentés, à l'aide d'une figure où les cartes sont rangées par modèle (telle que présenté dans l'annexe). Les cartes choisies sont entourées, permettant de révéler quel modèle est prédominant. L'étudiant est invité à réagir par rapport au résultat.

Il pourrait être envisagé d'utiliser ce jeu pour confronter différents points de vue lors d'une animation de groupe. Mais dans un premier temps, nous avons choisi de l'appliquer individuellement pour voir les convergences ou divergences entre étudiants interviewés séparément.

Le traitement des données

Pour regarder les résultats du jeu de cartes, chaque catégorie (acteur, système de production, etc) a été définie comme une variable nominale qui peut prendre trois valeurs : 1 : « révolution verte », 2 : « insertion au marché », 3 : « paysan ».

Pour chaque variable, des statistiques ont permis de définir dans quelle proportion chaque modèle a été choisi. L'analyse a été réalisée à un niveau global et aussi par profils d'acteurs.

Les justifications données aux choix n'ont pas été codées, elles ont uniquement été utilisées en complément comme informations qualitatives pour appuyer l'interprétation.

Ces trois actions de recherche ont été construites spécifiquement pour évaluer l'impact de l'UniCampo sur les étudiants, en termes d'apprentissage de connaissances, d'insertion dans des réseaux et de représentation de l'agriculture. Ces méthodes, comme nous le montrerons dans la *Partie 3. Résultats*, ont permis de révéler des éléments difficiles à appréhender. Nous les avons présentées en détail en vue de permettre leur application à d'autres cas d'étude.

7.3 Elargissement : analyse globale de la formation

7.3.1 Objectif et méthodes utilisées

La première étape de la démarche a permis de réaliser un bilan des perceptions des acteurs sur le processus de l'UniCampo. La deuxième étape s'est attachée à approfondir l'analyse de certains types d'apprentissages développés par les acteurs. Dans cette dernière étape de la démarche, l'objectif est d'utiliser ces différents éléments pour élargir la perspective et réaliser une évaluation globale de la formation. Cette évaluation globale doit notamment alimenter les réflexions sur la « réplication » de l'UniCampo, ce qui est la demande initiale faite à cette recherche.

La méthodologie suivie pour cette évaluation globale a été construite progressivement :

- Des groupes de travail ont été constitués pour débattre des résultats obtenus dans les deux premières étapes de la recherche et pour approfondir collectivement certaines questions de recherche (notamment les liens entre la formation et les apprentissages).
- En reprenant le cadre d'analyse et les éléments apparaissant les plus importants dans les deux premières étapes, une grille d'analyse a été construite pour intégrer les différents résultats dans une vision globale qui favorise des discussions.
- En utilisant les différentes méthodes développées aux deux étapes précédentes, ainsi que la grille d'analyse globale, d'autres expériences ont été analysées. Ceci permet à la fois de valider les méthodes utilisées et d'apporter des éléments de comparaison pour élargir la perspective.

Cette étape méthodologique est surtout qualitative mais elle mobilise les résultats quantitatifs définis précédemment. Surtout, elle ouvre sur des considérations théoriques pour permettre une certaine généralisation des résultats.

7.3.2 Groupes de travail et mise en débat des résultats

Tout au long de notre recherche, des événements ont été organisés pour rassembler les différents acteurs impliqués dans l'UniCampo (formateurs, étudiants et même des personnes extérieures) (voir Tableau 7.2). Ces événements étaient généralement structurés autour de deux temps. Le premier temps permettait de mettre en débat les résultats des entretiens pour en faire une interprétation collective et pour éventuellement réorienter la recherche vers des aspects encore non traités. Le deuxième temps était consacré à l'animation de discussions autour de thèmes précis pour faire avancer la

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

réflexion du collectif de l'UniCampo, apportant également de nombreux éléments aux réflexions de la thèse. Un des points récurrents de la réflexion était la définition des conditions de réplcation de l'UniCampo.

Tableau 7.2. Actions réflexives collectives menées autour de l'UniCampo

Date et lieu	Sujet	Participants
12 Juin 2006	Réflexion sur le futur de l'UniCampo : Présentation des premiers résultats des entretiens avec les étudiants ; discussion d'un possible programme condensé	Equipe pédagogique, quelques représentants des étudiants PDHC invité mais excusé
10 avril 2007	Réunion avec le Projet Dom Helder pour définir la stratégie de réplcation : présentation des résultats statistiques des entretiens	PDHC (Directeur, coordinatrice pédagogique, coordinateur du projet de réplcation) Equipe pédagogique Représentants des étudiants
27 avril 2007	Réflexion avec les étudiants sur la manière de configurer la prochaine formation	Etudiants Equipe pédagogique Personnes du territoire Représentants d'ONG (hors territoire)
27 juin 2007	Présentation et débat de mes résultats aux étudiants (présentation graphique de l'ensemble des résultats)	Etudiants Personnes du territoire Formateurs invités mais non présents
4 Juillet 2007	Présentation et débat de mes résultats aux formateurs et au projet Dom Helder Camara	PDHC Equipe pédagogique Personnes externes
mai 2008	Débat sur l'importance de la recherche du point de vue des agriculteurs	Etudiants

Ces débats ont donné lieu à des comptes-rendus détaillés afin de pouvoir être utilisés pour cette étude. Leur principale contribution est de situer la réflexion collective qui a eu lieu à propos de l'UniCampo, apportant des éléments riches pour compléter les résultats quantitatifs obtenus individuellement. Ces débats permettent aussi de relier l'analyse des apprentissages aux dynamiques de la formation, offrant une analyse des processus d'apprentissage.

7.3.3 Proposition d'une grille intégrant les différents résultats

Suite aux nombreuses discussions et à l'analyse des différents résultats obtenus, il est important de trouver une manière de structurer les résultats et constats issus de la réflexion collective et de réussir à prendre en compte les nombreux résultats. Les méthodes utilisées au cours de la démarche de recherche ont permis d'obtenir des résultats intéressants mais difficiles à intégrer car ils concernent des aspects très variés. L'objectif est de trouver un support à l'évaluation globale de l'UniCampo, applicable de manière plus large à l'évaluation de dispositifs d'accompagnement.

Un des supports de l'évaluation multicritère est le diagramme en étoile, qui permet de comparer des indicateurs qui ont différentes dimensions (Ten Brink et al., 1991). Les indicateurs sont standardisés pour perdre leur dimension et ne conserver qu'un ordre de grandeur (une gradation entre faible et important). A chaque indicateur correspond une branche du diagramme en étoile. Cette branche représente une échelle à différents degrés (trois dans notre cas : faible, moyen, important) qui permet de situer la valeur (standardisée) de l'indicateur. Ainsi, une fois complété, le diagramme offre une évaluation visuelle synthétique de l'ensemble des valeurs des indicateurs sur les différentes branches. L'un des principaux intérêts de cette représentation visuelle est de présenter un support pour animer une réflexion collective.

Le principal enjeu de la construction de ce diagramme est de définir les indicateurs nécessaires à l'évaluation globale. Comme dans tout système d'indicateurs, il s'agit de d'utiliser assez d'indicateurs explicatifs mais sans entrainer de redondance. Dans cette recherche, l'objectif est d'évaluer de manière globale la contribution d'une formation dans une perspective de développement territorial. Pour orienter cette évaluation, notre cadre d'analyse (présenté dans le *Chapitre 6*) s'appuie sur les concepts de capital humain,

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

capital social et capital institutionnel. Nous choisissons donc de diviser le diagramme en trois parties, chaque partie rassemblant six indicateurs concernant un type de capital.

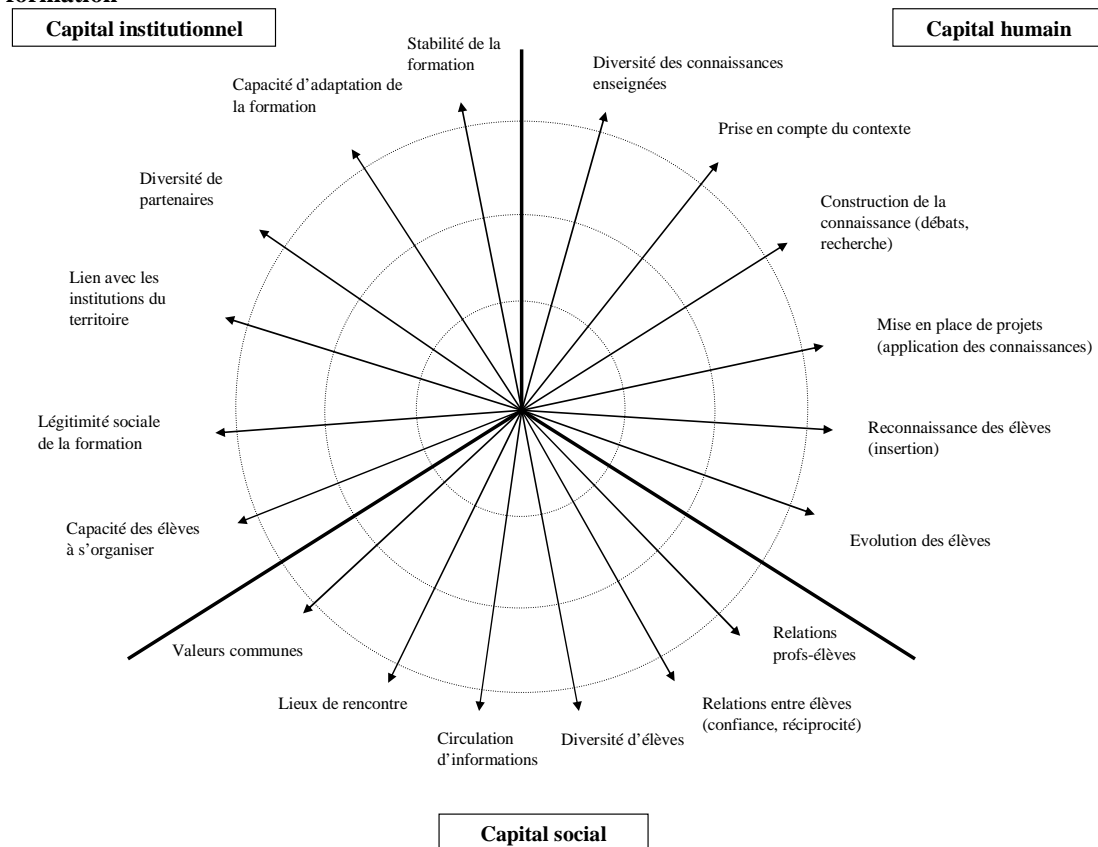
Ces indicateurs ont été choisis progressivement pendant le projet de recherche, en fonction des éléments qui apparaissaient les plus déterminants pour analyser la construction et mobilisation du capital humain, du capital social et du capital institutionnel. L'analyse a permis de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques structurantes pour chacun des trois types de capital. Par rapport à la construction du capital humain, les évaluations des acteurs et notre propre observation ont fait ressortir l'importance de la *contextualisation des connaissances*, leur *construction collective*, ainsi que de la possibilité de les *mettre en application* (au travers de projets). La *diversité des connaissances* abordées a aussi marqué les étudiants ainsi que les formateurs. Après la formation, deux éléments principaux permettent d'évaluer la capacité de la formation à constituer du capital humain : la *reconnaissance des capacités des étudiants* par d'autres organisations, et la possibilité que les étudiants ont d'*évoluer* (en trouvant de nouveaux emplois, ou en changeant au sein de leur activité).

Pour ce qui est du capital social, la *diversité des étudiants* semblait importante, ainsi que la *relation de confiance et de réciprocité* qui s'est installée entre eux. La *relation formateurs-étudiants* est aussi pour beaucoup dans l'installation de ce climat de confiance, et offre aussi la possibilité aux étudiants de faire appel à eux par la suite. Le réseau naissant peu alors être consolidé par un *lieu de rencontre*, tel que celui offert par les réunions de l'association. Il est possible d'évaluer ce capital social en évaluant à la fois les *informations qui circulent* au sein du réseau constitué, et les *valeurs* qui se sont constituées entre les acteurs du réseau (les représentations partagées, une vision commune).

Pour le capital institutionnel, la formation peut devenir une organisation reconnue dans le territoire. La reconnaissance passe par la *diversité des partenaires* et les *liens avec les autres organisations du territoire*, notamment dans les dispositifs de gouvernance territoriaux. Ceci permet la mise en place d'institutions externe à la formation (règles dans les relations définies avec les autres organisations). Il est aussi nécessaire de mettre

en place des institutions internes à la formation. Ces règles déterminent la *stabilité* (au sens de continuité) de la formation, mais aussi de *sa capacité à évoluer* en prenant en compte les attentes des étudiants et des partenaires. Au niveau du territoire, le capital institutionnel mis en place peut être évalué par la *légitimité* qu'attribuent les autres organisations du territoire à cette formation (ou à d'autres niveaux : local, national, international, en s'interrogeant pourquoi à chaque niveau. La *capacité des étudiants à s'organiser* suite à la formation a également semblé importante, pour prendre en compte les dynamiques comme celle de l'association des étudiants.

Figure 7.2. Indicateurs pour évaluer la construction des différents types de capital lors de la formation



Au total l'ensemble de ces éléments permettent de construire le graphique de synthèse et de présentation des mesures effectuées pour l'évaluation. La Figure 7.2 présente ces 18 indicateurs qui reprennent à la fois des caractéristiques de la formation et des résultats de la formation, intégrant différentes facettes des apprentissages. Ainsi défini, ce diagramme en étoile est destiné à être complété en évaluant pour chaque indicateur comment se situe

la formation sur une échelle de 1 à 3. Cette évaluation peut être réalisée sur la base de résultats d'entretiens ou bien au travers de discussions de groupe. Le groupe peut aussi discuter du choix des indicateurs. Pour notre recherche, nous avons mobilisé les deux méthodes (résultats d'entretiens et évaluation de groupe) pour croiser les résultats. L'objectif *in fine* est de permettre une auto-critique constructive de la part du groupe pour voir comment améliorer le processus d'accompagnement.

7.3.4 Application de la méthodologie à une autre expérience

Après avoir développé une méthodologie d'évaluation des apprentissages pour l'UniCampo, nous avons voulu évaluer une autre formation similaire à l'aide des mêmes outils, à la fois pour les tester dans un autre contexte, mais également pour comparer les deux formations et avoir une perspective plus large sur les résultats de l'UniCampo.

La comparaison a été effectuée avec la formation mise en place par le CIRAD et l'EMBRAPA à Acauã, appelée « Formation d'Agents de Développement » (voir *Chapitre 3*). Le choix de cette comparaison répond à une demande du CIRAD et de l'EMBRAPA pour avoir une évaluation systématisée.

Trois sessions de cette formation avaient déjà eu lieu au moment de l'enquête. Une en 2004, une en 2005 et une était en cours en 2007. Il a donc été possible de rencontrer à la fois des anciens étudiants et la classe en cours, ainsi que des formateurs et des personnes impliquées dans le forum du territoire.

L'objectif était d'utiliser la méthodologie développée pour l'UniCampo mais sous une forme plus condensée, pour réaliser l'« évaluation » de la formation en une semaine (un jour à Petrolina pour rencontrer deux personnes de l'équipe pédagogique, trois jours sur le terrain pour rencontrer les étudiants et personnes du forum et un jour de bilan et d'échange à Petrolina avec des personnes de l'équipe pédagogique).

Puisque l'évaluation à partir des cartes cognitives de l'insertion territoriale s'était révélée très intéressante dans le cas de l'UniCampo, nous avons décidé de l'utiliser telle quelle pour la comparaison. Le jeu de cartes des représentations qui fonctionnait bien a aussi été repris. Par contre, pour situer les apprentissages individuels, l'étoile des connaissances était trop compliquée pour être utilisée dès le premier contact et il a été décidé de s'en tenir à un entretien reprenant les points principaux de la grille réalisée pour les entretiens exploratoires à l'UniCampo.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

En plus d'un travail à partir de documents et d'entretiens plutôt informels avec l'équipe pédagogique, nous avons réalisé :

- Des entretiens semi-directifs avec 12 anciens étudiants : l'entretien était guidé par une grille similaire à la grille de l'entretien exploratoire de l'UniCampo et s'appuyait aussi sur l'activité de la carte cognitive pour mieux situer l'insertion des acteurs. Parfois, le jeu de cartes des représentations de l'agriculture était également appliqué lorsque la personne était assez disponible.
- Des entretiens avec 8 personnes du Forum des Agriculteurs, sur la base de la grille utilisée pour les entretiens exploratoires des personnes extérieures à l'UniCampo.
- Plusieurs activités en salle de classe avec le groupe actuel d'étudiants : débat sur le rôle d'un Agent de Développement Durable, projection du film UniCampo pour voir les réactions, jeu de cartes sur les représentations, questionnaire rapide à remplir sur les cours importants et les applications dans leur vie (condensé de la grille d'entretien UniCampo, voir *Annexe 3.2*).

Les méthodes utilisées se sont montrées tout à fait opérationnelles dans un contexte « inconnu », où nous n'avions eu aucun contact préalable avec les personnes interrogées. Les personnes ont été très ouvertes et se sont prêtées avec sérieux aux activités proposées. Le risque d'utiliser des activités interactives est de discréditer l'activité de recherche aux yeux de l'interviewé si celui-ci n'est pas familiarisé avec la recherche en cours. Au contraire, nous avons pu vérifier leur pertinence car elles permettaient d'établir rapidement un climat de confiance favorisant la coopération.

Les informations obtenues ont été traitées suivant la même méthode que pour l'UniCampo en ce qui concerne les cartes cognitives et le jeu des représentations. Pour le questionnaire, celui-ci a été codé d'une manière similaire mais simplifiée. Enfin, les entretiens ont surtout été utilisés de manière qualitative.

A partir des différents résultats obtenus, nous avons complété le diagramme d'évaluation global. Nous avons également demandé au coordinateur de la formation de faire de même. Ce support permet une comparaison approfondie de cette formation avec l'UniCampo, indicateur par indicateur, révélant les points forts et faibles de chaque formation. Ceci permet de dégager des pistes de réflexion sur les manières d'améliorer l'une et l'autre.

CHAPITRE 7. METHODOLOGIE

La méthode d'évaluation à partir du diagramme en étoile a également été appliquée dans le cas d'une troisième formation, en utilisant une grille d'analyse globale (voir *Annexe 3.1*). L'objectif n'était pas d'évaluer cette formation, mais d'identifier les similitudes et différences avec l'UniCampo. Appelée SERTA, cette initiative rassemble différentes formations (pour enfants, jeunes et agriculteurs) au sein d'un même centre, situé dans le Pernambouc (état voisin de la Paraíba). Initiée dans les années 1980, ce centre de formation est devenu une des références nationales d'*educação do campo* (voir *Chapitre 2*). Nous avons organisé deux journées de visite dans ce centre pour permettre à un groupe de cinq personnes de l'UniCampo (deux formatrices, deux membres actifs de l'AAUC et moi-même) de découvrir cette expérience. Suite aux rencontres et visites réalisées pendant ces deux jours, le groupe de visiteurs a rempli collectivement le diagramme d'évaluation. Même sans s'appuyer sur des méthodes d'analyse approfondies, ce diagramme offre un support intéressant pour systématiser les différents aspects d'une formation bien que le diagramme ne saurait dans ce cas correspondre à une évaluation.

* * * * *

Notre démarche de recherche a suivi trois étapes. La première étape visait à explorer de manière large la perception des différents acteurs sur le processus qui avait eu lieu à l'UniCampo et quels étaient selon eux les déterminants des apprentissages. La deuxième étape a approfondi certains apprentissages, utilisant des méthodes interactives pour révéler des aspects difficilement exprimables par le discours. La troisième étape a ouvert une perspective plus large en proposant un support à une évaluation globale de la formation.

Cette méthodologie a été construite de manière rigoureuse pour garantir la validité des résultats. Mais permettra-t-elle l'obtention de résultats parlants ? Dans la prochaine partie, nous verrons si les résultats ouvrent sur des interprétations intéressantes et s'ils corroborent ainsi le choix de la méthodologie.

Partie 3.

Résultats : Analyse des apprentissages

L'objectif de cette partie est d'analyser à la fois l'impact de l'UniCampo dans le territoire, les apprentissages qui ont permis cet impact et le processus pédagogique qui a contribué à développer les apprentissages. Nous reprenons notre cadre d'analyse, qui distingue construction et mobilisation des capitaux. Nous allons d'abord analyser la mobilisation des capitaux, c'est-à-dire les activités développées suite à l'UniCampo et les apprentissages qui sont utilisés pour les réaliser. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à la construction des apprentissages, c'est-à-dire au processus pédagogique qui les a favorisés.

Le *Chapitre 8* présente tout ce qui est en lien avec les actions individuelles des étudiants : les projets qu'ils mettent en œuvre, la manière dont ils conduisent leurs activités professionnelles. L'accent est mis sur le capital humain et le capital social utilisés pour ces actions individuelles.

Le *Chapitre 9* s'intéresse aux actions collectives menées par les étudiants, notamment au travers de leur association. Il s'agit notamment d'analyser le capital social et le capital institutionnel développés.

Le *Chapitre 10* rassemble tous les aspects liés à la formation, pour analyser l'impact global de la formation. Une grille d'évaluation est utilisée, dans le but de permettre l'évaluation d'autres processus d'accompagnement et leur comparaison. Nous l'utilisons pour répondre aux questions empiriques soulevées dans le *Chapitre 3* et formulons différentes recommandations pour de futures formations.

Dans chaque chapitre, nous procéderons en trois étapes. D'abord nous présentons une analyse globale en nous basant sur nos observations et sur les entretiens exploratoires. Ensuite, nous approfondissons les apprentissages à l'aide des méthodes spécifiques développées. Enfin, nous ouvrons une discussion pour apporter une perspective plus large sur la méthode et les résultats obtenus. Ces résultats représentent plus que des évaluations qualitatives ou quantitatives, ils doivent permettre de valider (ou non) les méthodes que nous avons choisi, dans la perspective d'élargir notre analyse à d'autres cas.

Chapitre 8

Actions individuelles : une insertion territoriale ?

L'objectif de ce chapitre est d'analyser les changements opérés à un niveau individuel après l'UniCampo, notamment pour voir l'interaction des individus avec les dynamiques territoriales. Nous vérifierons l'hypothèse que suite à la formation, les acteurs prennent plus part au développement territorial grâce au renforcement de leur capital humain et de leur capital social.

Nous étudions d'abord dans le 8.1 les différentes actions développées individuellement par les acteurs, au travers de projets ou par leur insertion professionnelle. Nous distinguons différents profils d'acteurs et caractérisons l'échelle de leurs actions pour analyser l'évolution de leur insertion dans les dynamiques territoriales.

Pour comprendre l'influence de l'UniCampo sur ces actions, nous approfondissons l'analyse dans le 8.2 en nous appuyant sur les concepts de capital humain et capital social. Nous analysons ainsi les apprentissages développés lors de la formation et comment ceux-ci sont mobilisés dans les activités des acteurs.

Enfin, dans le 8.3 nous discutons du lien entre les apprentissages développés et le niveau d'insertion territoriale des étudiants.

8.1 Actions développées à un niveau individuel : projets et insertion professionnelle

Les évaluations de formation d'agriculteurs portent généralement sur les projets développés suite à la formation et sur l'application des enseignements dans ces projets.

Ceci permet d'analyser une partie des changements entraînés par la formation. Toutefois, dans le cas de l'UniCampo, la formation avait une visée plus large et il est nécessaire d'élargir l'évaluation. Ainsi, nous avons non seulement évalué la mise en place des projets des étudiants, mais aussi leur insertion professionnelle et les modifications survenues suite à la formation. Notre objectif est d'analyser les différentes activités que les acteurs développent et quels sont, individuellement, les liens qu'ils ont avec les dynamiques territoriales.

L'évaluation que nous présentons s'appuie sur les entretiens exploratoires réalisés avec 32 étudiants (sur 33) ainsi que sur l'observation de terrain et le suivi des activités des étudiants.

8.1.1 Des projets porteurs de changements plus larges

Comme nous l'avons présenté dans le *Chapitre 3*, l'UniCampo a permis aux étudiants de mener une réflexion sur les projets qu'ils voulaient mettre en place dans le territoire. Une dizaine d'étudiants ont entrepris des projets individuels ou de petits projets collectifs dans leurs communautés. L'enjeu de l'évaluation est d'analyser d'une part si les connaissances développées à l'UniCampo sont réellement mobilisées dans ces projets et d'autre part de voir quel est l'impact de ces projets. D'abord, le projet répond-il aux attentes de l'acteur en termes de résultats ? Quelles sont les répercussions plus larges sur le système d'activités de l'acteur (le projet entraîne-t-il de nouvelles activités pour l'acteur) ? Et le projet influence-t-il au-delà de l'acteur (voisins, communauté, territoire) ?

Au total, 10 projets ont été prévus pendant l'UniCampo. Le Tableau 8.1 présente les observations réalisées lors de deux visites de terrain, six mois et un an après le lancement des projets.

De manière globale, les visites de suivi ont montré que ces projets, réalisés avec d'assez faibles financements (comparé aux standards des « petits » projets mis en place dans la région), ont rapidement donné des résultats économiques intéressants, ce qui motivait leur poursuite.

Ces projets sont motivés par différentes raisons. Pour certains étudiants en situation précaire, ces projets sont un moyen d'avoir une ressource importante. D'autres étudiants réalisent ces projets seulement comme une activité complémentaire, au sein de leur système de production agricole, ou en plus d'un travail non agricole. Pour les projets collectifs, les étudiants qui lancent ces projets veulent surtout les développer pour leur communauté et ne sont pas forcément impliqués eux-mêmes par la suite.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Tableau 8.1. Les projets individuels et collectifs mis en place par les étudiants

	Projet	Situation de l'acteur	Visite après 6 mois	Visite après 12 mois
Projets individuels	Apiculture 1	Propriété structurée	2 ruches installées	Extension
	Apiculture 2	Peu d'activité	A acheté le matériel, attend de trouver un essaim	2 ruches installées
	Apiculture 3	Peu d'activité	A acheté le matériel, attend de trouver un essaim	1 ruche installée
	Elevage de chèvres	Activités variables	Construction des installations	Pas encore mis en place
	Elevage de poules pondeuses	Activité comme agent de santé	Bien installé (30 poules), projet d'extension	Bon rendement, investissements
	Elevage porcin	Elevage de chèvres bien structuré	5 femelles pleines	Mise en place d'une auberge, utilisation de la viande
Projets collectifs	Maraîchage 1	Peu d'activité	Un jardin réalisé avec cinq femmes, mais arrêté après la pluie	Peu développé
	Maraîchage 2	Activité de mobilisation	Succès commercial, une vingtaine de femmes impliquées	Multiplication à deux autres communautés
	T-shirt peints	Propriété structurée	Petite production, objectif de l'étendre à un groupe de femmes	Peu développé
	Ensilage	AAUC	Réalisé avec 4 producteurs	Réalisé avec 3 communautés

Paradoxalement, on constate que moins la personne dépend économiquement de ce projet, mieux il fonctionne. Les étudiants en situation précaire ont beaucoup attendu avant de développer leurs projets. Les étudiants qui ont une petite activité pas très stable ont commencé des projets, mais sans vraiment s'investir (le projet d'élevage de chèvres et le projet de maraîchage 1). Ce sont les étudiants qui avaient déjà des activités à temps plein (et donc déjà des revenus relativement stables) qui ont vraiment développé leurs projets (l'élevage de poules et le projet d'auberge paysanne suite au projet d'élevage porcin). Et les projets où l'étudiant n'avait aucun intérêt (les projets collectifs de maraîchage 2 et d'ensilage) sont ceux qui ont eu le plus de répercussions (en termes d'acteurs concernés). Au vu des effectifs concernés, il est difficile de tirer des conclusions, mais ceci pose des questions : est-ce la précarité de ces étudiants qui les empêche de se consacrer aux projets ou sont-ils en situation de précarité car ils n'arrivent

pas à entreprendre des projets ? Nous essayerons d'apporter des pistes de réflexion dans la suite du chapitre.

Par rapport aux répercussions plus larges de projets, même lorsqu'il s'agit de projets individuels, les étudiants parlent de leur motivation à partager leur projet avec les personnes de leurs communautés. Ainsi, ces projets sont bien plus que des projets individuels. Les étudiants considèrent ces projets comme des expérimentations de nouveaux systèmes techniques, des exemples qui pourront donner des idées à d'autres. C'est notamment l'expérimentation de techniques respectueuses de l'environnement que les étudiants mettent en avant.

Ce sont les projets collectifs qui ont eu le plus de répercussions. Evidemment car ils concernaient dès le départ plus de personnes, mais aussi car ils se sont étendues rapidement. Le projet de maraîchage 2 a essaimé dans deux autres communautés, suscitant un grand intérêt de la part de femmes qui n'avaient jamais pensé faire du maraîchage. Et le projet d'ensilage s'est accru d'année en année, devenant un projet territorial. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur le dynamisme des actions collectives.

L'évaluation de ces projets montre que ceux-ci peuvent être des vecteurs de changement de manière localisée. Néanmoins, la question des déterminants du succès d'un projet se pose : pourquoi certains projets n'ont-ils pas marché ? Des raisons contextuelles sont avancées par les acteurs : problème de marché, de disponibilité en eau. Toutefois, ce qui est en cause, c'est la réflexion qui a précédé le projet et les motivations du porteur de projet. Ces aspects questionnent l'influence de l'UniCampo : la formation a-t-elle permis de développer des compétences pour réaliser les projets ? Comment l'acquisition de ces compétences varie d'un acteur à l'autre ?

8.1.2 Evolution de l'insertion professionnelle

Lors des premières évaluations réalisées de la formation avec les étudiants (lors de discussions de groupe), il est apparu que l'impact de l'UniCampo était bien plus large que les projets. D'une part, les acteurs engagés dans ces projets avaient, pour la plupart, d'autres activités. D'autre part, au-delà de cette dizaine d'acteurs engagés dans des projets, les autres étudiants avaient aussi des activités : soit ils continuaient leurs activités d'avant l'UniCampo, soit ils avaient changé d'activité. En 2006, quand les entretiens exploratoires ont été réalisés, 7 personnes avaient une nouvelle activité principale (c'est-à-dire 20% des étudiants), dont 4 personnes qui disent que c'est directement lié au fait

d'avoir suivi la formation. Plusieurs autres personnes ont changé d'activité après 2006, aussi en partie influencées par l'UniCampo.

Au-delà de ces chiffres, comment analyser l'évolution de chaque acteur ? Quelles sont les caractéristiques des activités réalisées par les acteurs, qu'elles soient les mêmes ou qu'elles aient changé ?

Pour comprendre l'évolution de l'ensemble des étudiants, nous proposons une typologie d'acteurs. En caractérisant les différents groupes obtenus, nous cherchons à déterminer ce qui influence l'évolution des acteurs d'un groupe.

Différents profils d'action

L'objectif de la typologie était de différencier les individus en fonction de leur activité suite à l'UniCampo pour analyser si les perceptions des acteurs sur l'UniCampo variaient en fonction de ces activités. Une observation empirique confirmée par un traitement statistique des données sur les caractéristiques des acteurs suite à la formation a permis de différencier quatre profils d'acteurs en fonction du type d'activité exercée après l'UniCampo (voir le *Chapitre 7. Méthodologie* pour plus de détail).

Pour guider la définition empirique, nous avons cherché à distinguer différentes occupations à partir des entretiens exploratoires. 4 personnes ont été exclues de la typologie car leur activité est éloignée de l'agriculture ou du milieu rural (opératrice téléphonique, étudiant en économie à l'université). En dehors de ces « distants », les 28 autres étudiants se répartissent plus ou moins également dans quatre profils. 6 acteurs ont maintenu une activité uniquement agricole tout en modifiant certaines de leurs pratiques. Nous les appelons *agriculteurs*⁶⁴. Mais la plupart des acteurs ont développé d'autres activités, tout en maintenant souvent l'activité agricole (soit chez leurs parents, soit avec leur conjoint). 9 acteurs mobilisent les agriculteurs de leurs communautés pour réaliser des projets collectifs : ce sont les *mobilisateurs communautaires*⁶⁵. 7 acteurs sont embauchés dans des collectivités municipales ou d'autres structures pour réaliser du travail administratif ou technique. Nous les désignons comme *techniciens*. Enfin, 6

⁶⁴ Quand nous parlons des individus d'un des groupes d'élèves, nous utiliserons de l'italique. Dans le cas des agriculteurs notamment, il faut bien comprendre qu'il y a les agriculteurs-étudiants et les agriculteurs en général.

⁶⁵ Au Brésil, « mobilisation sociale » est utilisé pour désigner les activités d'animation réalisées au sein d'un groupe pour définir des projets collectifs. Le Projet Dom Helder Camara paye des « mobilisateurs sociaux » pour réaliser ce travail au sein de leurs communautés rurales. Cependant, nous utilisons ce terme de manière plus large, pour désigner toute personne qui cherche à stimuler des activités collectives dans sa communauté.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

acteurs s'impliquent au niveau territorial, jouant un rôle de médiateur entre les institutions territoriales et les communautés de base : nous parlons de *médiateurs territoriaux*.

Pour confirmer cette typologie empirique, nous avons procédé à une Analyse Factorielle Multiple (AFM) basée sur différentes variables caractérisant les activités des individus après l'UniCampo. Un premier groupe de variables définit le secteur de l'activité : activité agricole (*agri*), lien avec la réforme agraire (*refag*), activité salariée (*sal*), emploi dans les services municipaux (*pref*), emploi dans un syndicat (*synd*), emploi dans une organisation gouvernementale (*org*), mobilisateur pour le PDHC (*mob*). Un deuxième groupe de variables caractérise l'implication associative : participation à une association (*asso*), participation à la direction d'une association (*lead*). Un troisième groupe désigne l'échelle d'action : individuelle (*ech1*), communautaire (*ech2*), municipalité (*ech3*), territoire (*ech4*).

Au sein de l'espace défini par les variables, l'AFM recherche les directions qui permettent de représenter le plus de variabilité entre les individus. Elle propose différents axes et projette les individus sur ces axes. La Figure 8.1 (page suivante) donne les résultats de l'AFM que nous avons réalisée. En haut à gauche, un graphique des « Eigen values » montre que les deux premiers axes expliquent la majorité de la variabilité. Le graphique du haut représente la projection de chaque variable sur les deux axes définis. Il permet de visualiser les liens entre les variables et aussi de définir ce qui détermine la diversité représentée par les deux axes.

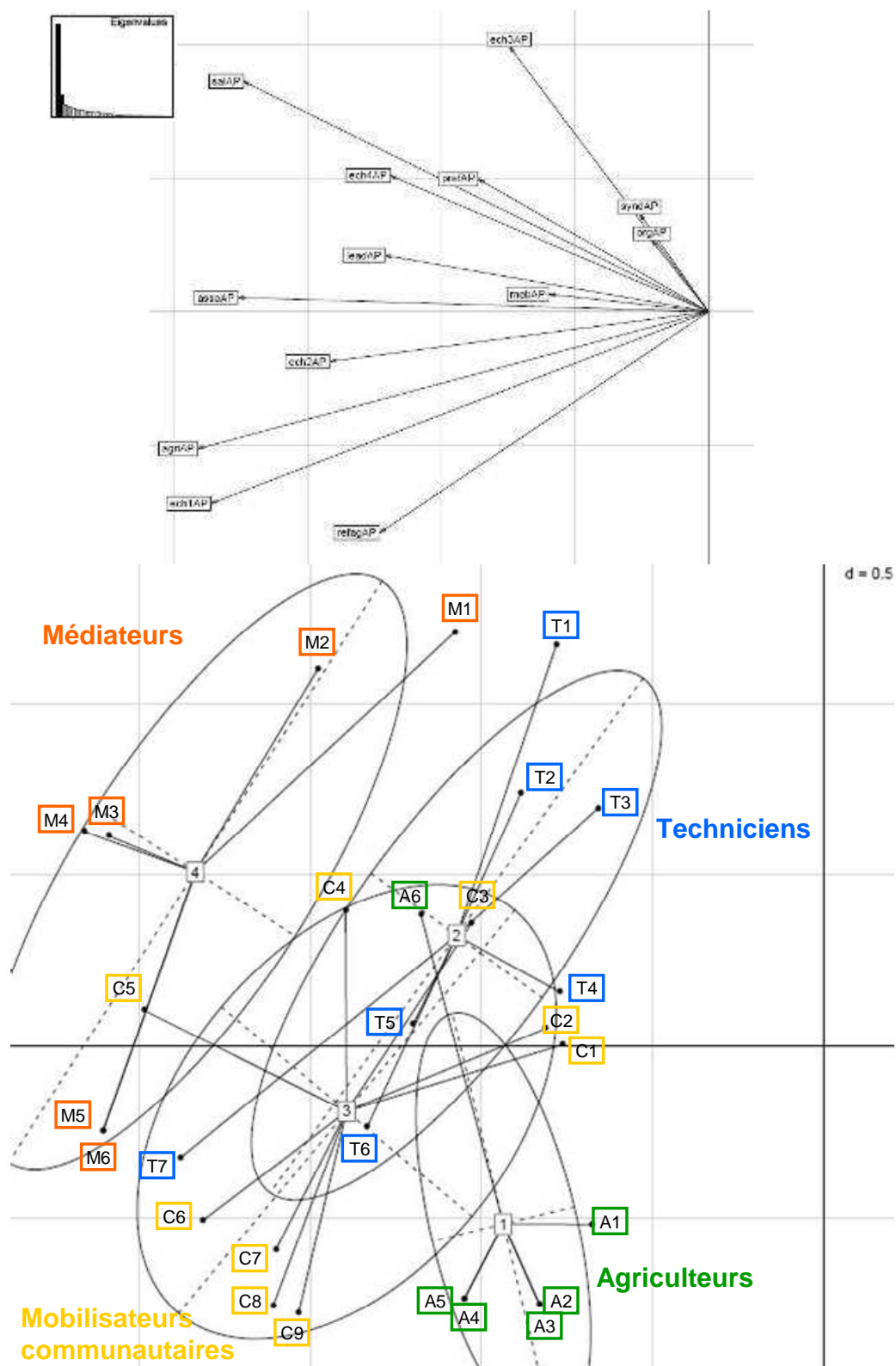
Le groupe de variables « secteur d'activité » est dispersé sur l'axe X : agriculture vers la gauche, préfecture au centre, syndicats et organisations gouvernementales vers la droite. Le groupe de variables « échelle » est dispersé sur l'axe Y : l'échelle municipale et territoriale vers le haut, l'échelle individuelle et communautaire vers le bas.

A partir de la projection des individus sur les axes, les profils définis empiriquement ont été représentés : des cercles représentent l'espace défini autour du centre de gravité du groupe de l'ensemble des individus appartenant au profil. Nous avons alors repéré et numéroté les individus de chaque profil⁶⁶.

⁶⁶ Tout au long de la présentation des résultats, nous utiliserons un code couleur pour distinguer les profils : vert pour les *agriculteurs*, bleu pour les *techniciens*, jaune pour les *mobilisateurs communautaires* et orange pour les *médiateurs territoriaux*.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Figure 8.1. Résultat statistique de l'Analyse Factorielle Multiple



CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Globalement, les différents profils regroupent des individus qui apparaissent proches sur la projection. Quelques individus sont isolés par rapport au groupe défini par leur profil. Ces cas correspondent à différentes situations que nous allons présenter.

Les individus du profil *agriculteur* sont les plus regroupés. Seul l'individu A6 pose question. Il s'agit d'un agriculteur qui travaille à temps partiel dans le service « travaux publics » de la municipalité. Comme c'est dans une petite municipalité, ce travail l'occupe peu. Nous considérons donc qu'il est plus proche d'un profil *agriculteur* que d'un profil *technicien*.

Au sein du profil *mobilisateur communautaire*, deux pôles principaux ressortent. Ces pôles séparent d'un côté les individus qui ont un travail salarié dans des services municipaux : C2, C3 et C4 sont instituteurs et C1 travaille dans le centre municipal de santé. Mais au-delà de cette différence, les individus de ce profil ont le même type d'activité au sein de leur communauté. L'individu C5 représente toutefois une spécificité au sein de ce profil. Il apparaît au sein du groupe défini par les *médiateurs territoriaux*. Il s'agit d'un agent de santé (qui exerce une activité au sein de sa communauté) mais qui est impliqué au niveau territorial avec une activité associative. Nous avons hésité à le passer dans le groupe des *médiateurs territoriaux*, mais son activité principale reste tout de même au niveau de la communauté.

Les individus du profil *technicien* se confondent en partie avec individus du profil *mobilisateur communautaire*. En effet, ils sont également caractérisés par des activités salariées au niveau municipal. Comme aucune variable ne caractérise le contenu de l'activité, les individus apparaissent mélangés, même si les *techniciens* sont plutôt situés dans la partie supérieure du schéma et les *mobilisateurs communautaires* dans la partie inférieure. L'individu T7 est celui qui est le plus éloigné du centre du groupe, apparaissant beaucoup plus proche des *mobilisateurs communautaires*. Il s'agit d'un ancien activiste social qui ne veut exercer plus que des activités techniques.

Les individus du profil *médiateurs territoriaux* sont relativement dispersés, mais ils sont tous dans une zone distincte des autres profils. Les individus M5 et M6 sont proches des *mobilisateurs communautaires*, même s'ils sont en dehors du groupe. Il s'agit de deux acteurs qui sont encore très impliqués dans leurs communautés malgré leurs activités territoriales.

Faisons le lien entre les groupes et les variables. Le groupe des *agriculteurs* est surtout défini par l'échelle individuelle. Comme la majorité des acteurs ont une activité agricole, cette variable n'est pas discriminante pour les *agriculteurs*. Le groupe des *mobilisateurs*

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

est influencé par l'échelle communautaire, un lien avec la réforme agraire, des activités associatives, des activités de mobilisation et un emploi dans une structure municipale. Le groupe des *techniciens* est défini par l'échelle municipale, un emploi en préfecture, dans un syndicat ou une organisation gouvernementale. Enfin, le groupe des *médiateurs* apparaît influencé par l'échelle territoriale, une activité salariée et une implication associative.

Un de nos objectifs étant de comprendre l'insertion territoriale des acteurs, nous avons orienté notre typologie empirique dans ce sens. L'analyse statistique montre que l'échelle est effectivement un facteur discriminant pour différencier les activités menées par les individus.

Ainsi, cette analyse factorielle multiple montre que les profils correspondent à des groupes relativement distincts. Comme certains groupes sont séquentiels, certains individus pourraient appartenir indifféremment à un groupe ou l'autre. En mettant ces individus intermédiaires en évidence, l'AFM oblige à argumenter les choix effectués. Globalement, cette analyse confirme la typologie définie empiriquement. Nous allons donc utiliser les profils pour guider l'analyse des activités réalisées suite à l'UniCampo.

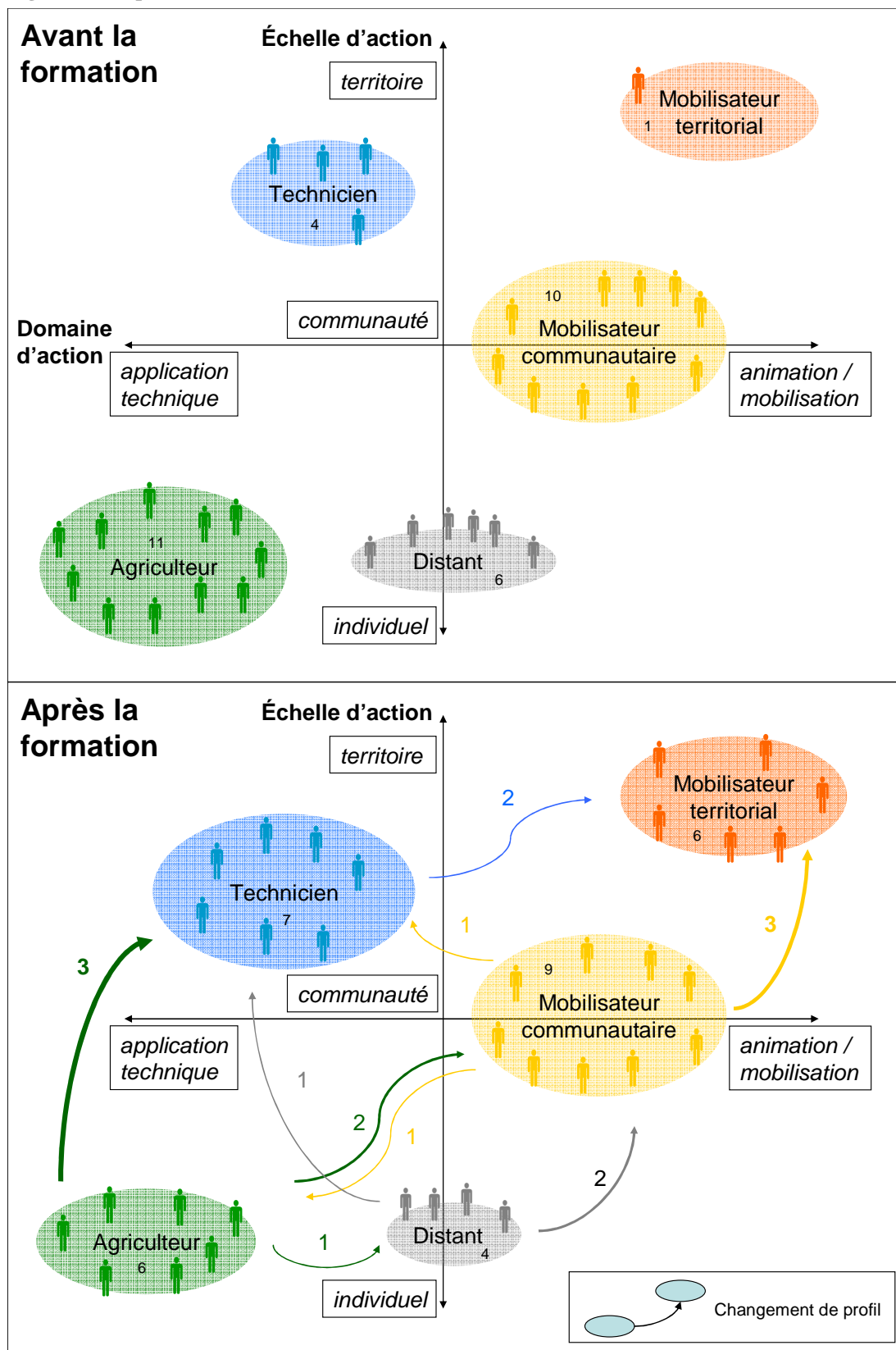
Itinéraires des acteurs

Cette caractérisation *a posteriori* des acteurs amène à s'interroger sur l'évolution permise par l'UniCampo. Les acteurs avaient-ils déjà ces profils d'action avant ou ont-ils changé suite à la formation ?

Avant la formation, environ un tiers des acteurs avaient uniquement une activité agricole (11 personnes). Les autres acteurs avaient déjà des activités complémentaires, notamment de mobilisation dans les communautés (10 personnes). 4 personnes exerçaient un travail de technicien (un pour contrôler la qualité du lait pour une usine, un autre pour l'EMATER et deux dans des secrétariats municipaux liés à l'agriculture et au développement rural). Une personne seulement avait déjà un rôle au niveau territorial, syndicaliste reconnu de la CUT.

Pour montrer les différences dans l'insertion des acteurs avant et après l'UniCampo (Figure 8.2), nous avons croisé les principaux facteurs discriminant des différents profils d'action : les domaines d'action (plutôt technique, plutôt animation) et les niveaux d'action (individuel, communauté, territoire).

Figure 8.2. Représentation des itinéraires des acteurs



CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Cette représentation simplifiée permet de situer les différents profils en fonction de leur orientation. Les *agriculteurs* ont une activité plutôt technique, à un niveau individuel. Les *techniciens* ont une activité technique mais avec des aspects d'animation, exercée au niveau des municipalités. Les *mobilisateurs* ont une activité d'animation, au niveau des communautés. Et les *médiateurs* ont une activité de mobilisation au niveau des communautés et du territoire.

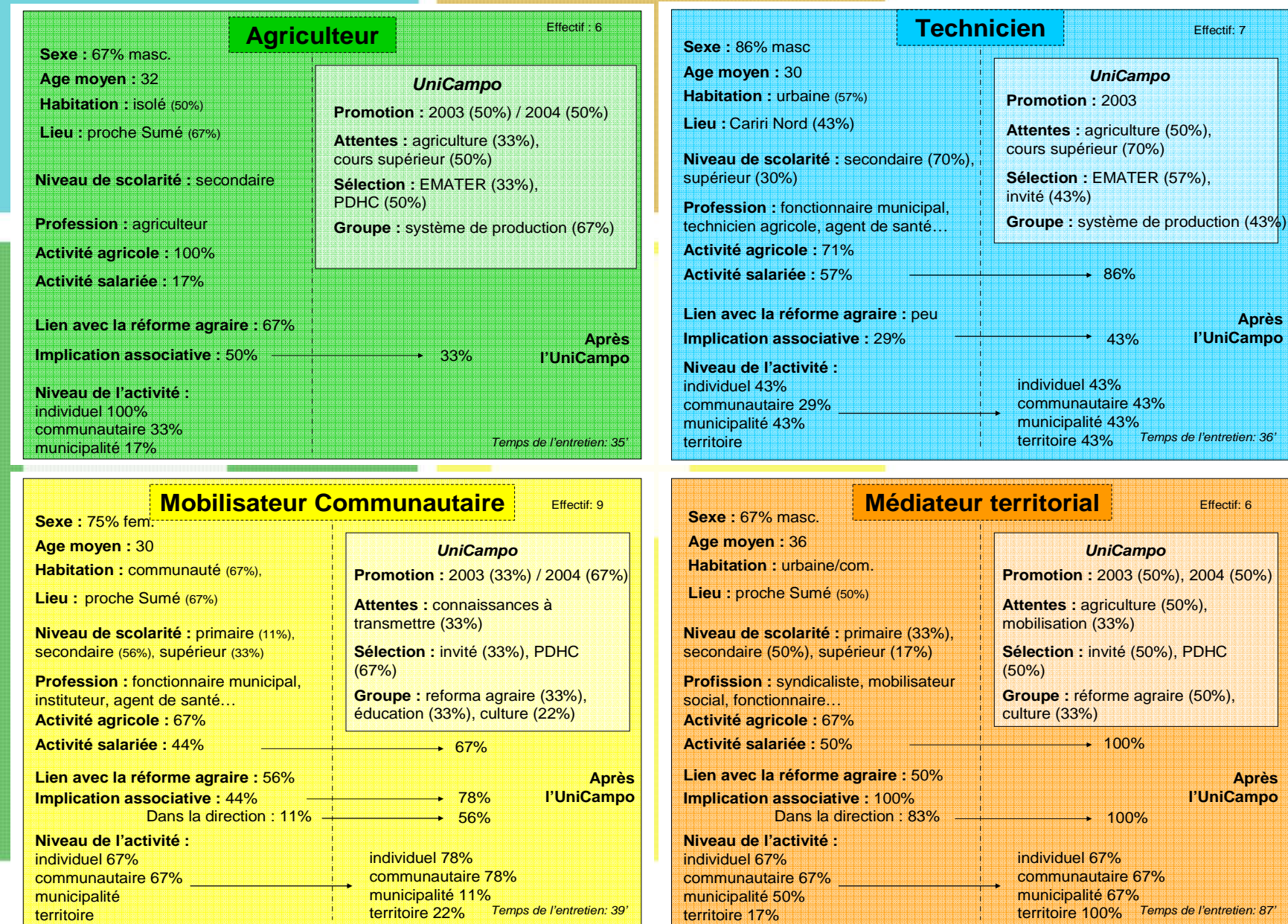
Cette figure permet également de visualiser les itinéraires des acteurs. Globalement, 16 personnes (sur 33) ont changé de profil. De manière générale, le changement de profil correspond à l'ajout d'activités. Trois *mobilisateurs communautaires* sont devenus *médiateurs territoriaux*, assumant de nouvelles activités au niveau du territoire. La moitié des *agriculteurs* a changé de profil, devenant *techniciens* ou *mobilisateurs*, maintenant leur activité agricole tout en se consacrant à une autre activité. Trois acteurs qui n'avaient pas d'activité avant l'UniCampo (classées comme « distants ») ont pu développer une activité, deux devenant *mobilisateurs* et un autre *technicien*. Deux acteurs ont réduit leurs activités, pour des raisons personnelles. Un membre actif d'un syndicat est redevenu *agriculteur*, à cause de conflits politiques au sein du syndicat. Une agricultrice, se retrouvant seule à travailler sur l'exploitation de son père suite à des problèmes de santé de celui-ci, a été obligée de chercher un travail à Sumé pour survivre.

En plus de l'évolution d'un profil à un autre, il y a aussi eu des évolutions au sein de chaque profil, non visible sur la Figure 8.2. Ce sont notamment les *mobilisateurs communautaires* qui mettent en avant ce changement. Ils disent avoir été souvent « perdus » avant la formation, sur la manière de réaliser des projets dans les communautés, alors qu'ils s'affirment après la formation.

Caractérisation des différents profils

A partir de ces profils définis en fonction des activités réalisées après la formation, nous avons cherché à analyser les spécificités des différents profils, en compilant des données objectives (quantitatives ou qualitatives) pour chaque acteur : l'âge, le sexe, le lieu d'habitation, le niveau d'étude, les activités exercées avant et après l'UniCampo, etc. Pour rendre les résultats plus lisibles lors de présentations, nous avons choisi de réaliser des « cartes d'identité » qui synthétisent les différentes caractéristiques de chaque profil (voir Figure 8.3).

Figure 8.3. Cartes d'identité des différents profils



CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Commençons par caractériser les « *distantes* » (nous ne présentons pas de moyenne sur une carte d'identité car il ne s'agit pas d'un profil homogène). Au nombre de 4, ils sont plutôt jeunes (26 ans). A part un homme qui a commencé un cours d'économie à l'UFCG et qui habite en zone urbaine (à São João do Cariri, relativement proche de Campina Grande), il s'agit de femmes qui habitent en milieu rural isolé. Aucune d'elles ne s'impliquent dans une association et elles n'ont pas de lien avec la réforme agraire. Elles ont été sélectionnées par un technicien de l'EMATER (pour la première promotion), parce qu'elles étaient les sœurs d'agriculteurs actifs et parce qu'elles avaient terminé leurs études secondaires et n'avaient pas de perspective au-delà. Cependant, du fait de leur isolement, elles ont eu peu de possibilités après l'UniCampo de mettre en pratique d'éventuels acquis. Notons cependant que l'une d'entre elles est devenue vendeuse dans un magasin de ciment à Sumé, puis a été embauchée comme secrétaire par l'association des étudiants de l'UniCampo, s'impliquant à nouveau dans des activités rurales⁶⁷.

Les *agriculteurs* sont surtout des hommes. Ils sont soit plutôt jeunes (moins de 30 ans), soit plutôt âgés (plus de 40 ans). Ils ont en général suivi des études secondaires, ce n'est donc pas par « incapacité » qu'ils ne font pas d'autres activités. La moitié d'entre eux habite sur une ferme isolée, ce qui est sans doute un des facteurs qui limite leur implication au-delà de leur propriété. 67% d'entre eux ont eu à un moment un lien avec la réforme agraire, mais ne sont plus tellement impliqués. Seulement un tiers d'entre eux s'implique dans une association, ce chiffre ayant d'ailleurs diminué après la formation. Il s'agit des deux personnes les plus âgées, qui sont partis de leur association après des conflits internes et qui ont ensuite décidé de n'avoir plus qu'une activité agricole. La moitié des *agriculteurs* a été sélectionnée par le PDHC (la deuxième année), ils ont donc montré une motivation à faire des projets dans leur communauté. La moitié attendait un cours supérieur, montrant qu'ils n'étaient pas totalement satisfaits de leur situation d'agriculteur et qu'ils cherchaient un cours pour évoluer. L'un d'entre eux espère entrer dans un cours de vétérinaire. Deux-tiers d'entre eux ont montré un intérêt pour les aspects techniques, choisissant la deuxième année de participer au groupe « système de production ». Ainsi, hormis les deux plus âgés qui ont choisi de se « replier » comme agriculteur, les plus jeunes aimeraient se tourner vers une activité de technicien.

⁶⁷ Au moment de l'entretien, elle était encore vendeuse dans le magasin de ciment. Nous l'avons donc laissé comme « distante » car aux questions : « quelle est l'influence de l'UniCampo pour vos activités ? », les réponses correspondaient à ceux d'un « distant ».

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Les *techniciens* ont d'ailleurs un profil assez similaire malgré quelques différences. Ils sont aussi en grande majorité des hommes, plutôt jeunes. Ils ont tous fini le niveau secondaire et un tiers d'entre eux a suivi un cours supérieur, en général de technicien agricole. Ils habitent plutôt en zone urbaine, même si leurs parents ont souvent une ferme. Avant la formation, 57% d'entre eux avait un emploi salarié. Fait intéressant, tous ont été sélectionnés en 2003, une grande majorité par l'EMATER. Après la formation, presque tous ont trouvé un emploi, après avoir réussi un concours. Ils s'impliquent plus qu'avant dans des associations, mais ont très peu de liens avec la réforme agraire. Près de la moitié ont participé au groupe « système de production », montrant leur intérêt pour des aspects techniques. La moitié d'entre eux s'attendait à une formation technique et deux-tiers cherchaient un cours supérieur. Ainsi, ce sont des jeunes qui se sont fait remarquer par leurs aptitudes scolaires et leur "intelligence" (soulignons que peu de jeunes issus de l'agriculture familiale font des études supérieures), mais qui n'ont pas encore une très grande expérience.

Les *mobilisateurs communautaires* ont un profil tout à fait différent. Il s'agit surtout de femmes, plutôt jeunes, qui vivent dans des communautés. Certains de ces *mobilisateurs* ont des emplois, en tant qu'instituteur (institutrice) ou agent de santé, d'autres sont uniquement agriculteurs, mais très actifs dans la vie communautaire. La moitié a suivi un cours secondaire, un tiers un cours supérieur. C'est intéressant de voir que pour ces personnes la principale attente envers le cours était d'avoir des connaissances à transmettre dans les communautés. Plus de la moitié avait un lien avec la réforme agraire. Les deux tiers ont été sélectionnés par le PDHC et étaient donc motivés pour faire le travail en communauté qu'ils ont engagé ensuite. Pendant la formation, ils ont choisi de participer aux groupes sur la réforme agraire, sur l'éducation et sur la culture. Après la formation, l'implication dans les associations a doublé, passant de 44% à 78%, dont plus de la moitié impliqués dans la direction des associations après la formation.

Les *médiateurs territoriaux* ont une moyenne d'âge plus élevée (36 ans). Tous étaient déjà engagés dans des associations avant l'UniCampo, notamment au travers de la réforme agraire (ce qui concerne 50% d'entre eux). Un tiers d'entre eux n'a suivi qu'une scolarité en primaire. Au niveau de la sélection, la moitié des *médiateurs* a été sectionnée la première année (mais pas par l'EMATER) et l'autre moitié sélectionnée en deuxième année. En ce qui concerne les attentes, 50% voulaient approfondir des aspects agricoles, un tiers espérait des cours liées à la mobilisation. 50% se sont investis dans le groupe sur la réforme agraire et un tiers dans le groupe culture. Après la formation, tous ont trouvé un emploi (alors que seulement la moitié en avait un avant). Ce sont donc des personnes

qui étaient déjà expérimentées et qui cherchaient à améliorer leur capacité de mobilisation dans les communautés.

Nous avons analysé les différentes manières dont les acteurs sont insérés professionnellement. Quatre profils apparaissent, définis par des activités spécifiques et des caractéristiques différentes. Les profils semblent notamment se distinguer par l'échelle de leurs activités. Nous allons approfondir cet aspect dans la prochaine section, pour voir comment les acteurs de chaque profil se situent par rapport aux dynamiques territoriales.

8.1.3 Echelle d'action et lien avec les dynamiques territoriales

Pour mieux comprendre le lien entre l'insertion professionnelle des acteurs et l'implication des acteurs dans les dynamiques territoriales, nous cherchons d'une part à évaluer à quelle échelle se situent leurs actions et d'autre part à comprendre l'intérêt que les différents acteurs portent aux dynamiques territoriales.

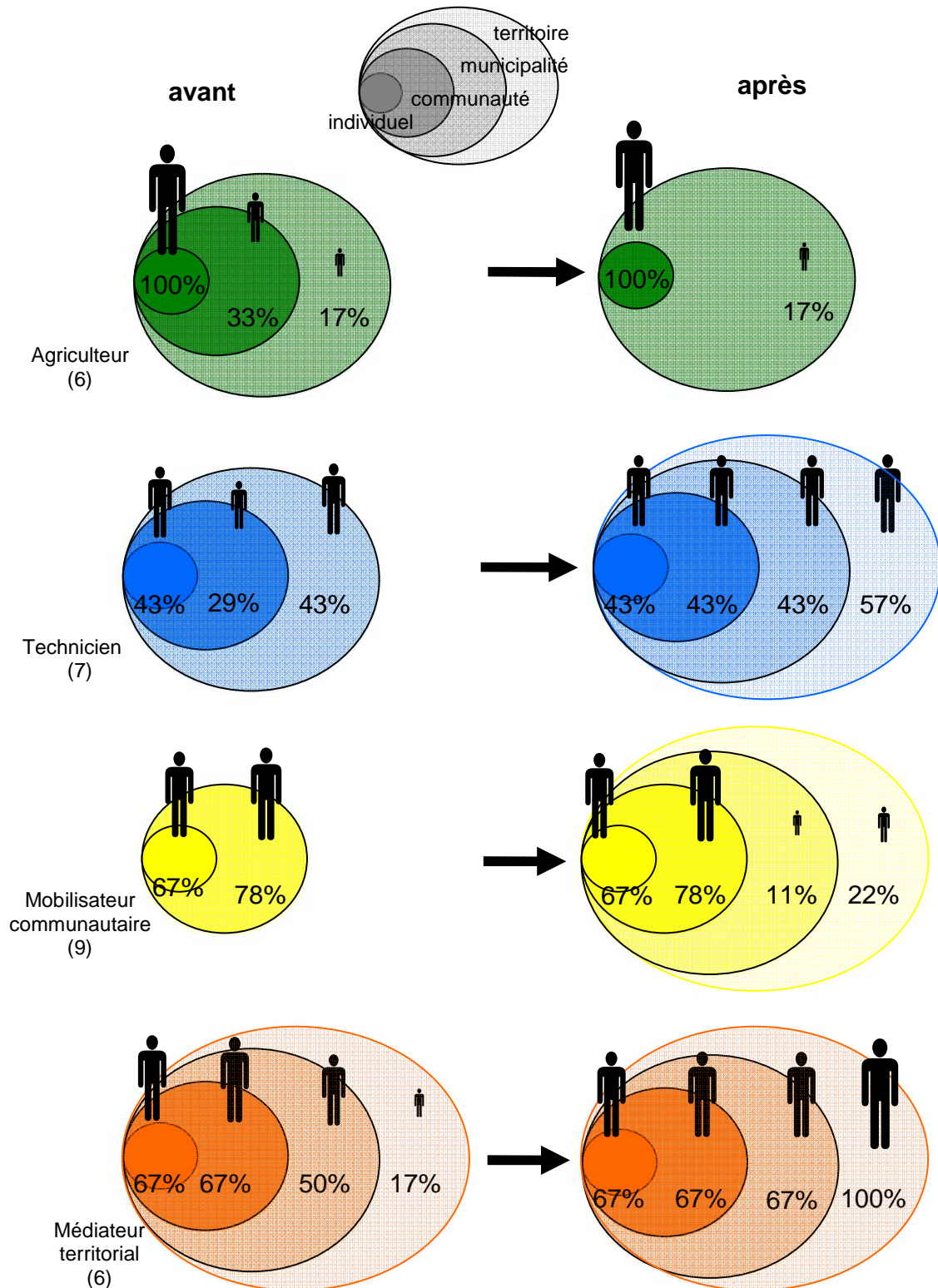
Les acteurs développent leurs actions à différents niveaux. A un niveau individuel, ils font des projets dans leur propriété agricole. A un niveau communautaire, ils participent à des associations et mobilisent d'autres agriculteurs pour monter des projets collectifs. Au niveau municipal, ils sont insérés dans des structures municipales et travaillent avec des personnes de toute la municipalité. Au niveau du territoire, ils travaillent sur plusieurs municipalités et s'insèrent dans des dispositifs de gouvernance territoriaux.

Pour chaque acteur, nous avons répertorié lors des entretiens exploratoires à quel niveau celui-ci développait des actions. Ceci permet de caractériser statistiquement pour chaque profil le pourcentage d'acteurs s'impliquant à chaque niveau.

La Figure 8.4 compare les niveaux d'action avant et après l'UniCampo par profil d'action.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Figure 8.4. Niveau d'action des différents types de profils



CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Les *agriculteurs* agissent principalement à un niveau individuel. Deux d'entre eux ont abandonné leur implication au niveau de la communauté pour se consacrer uniquement à leur propre activité agricole.

Les *mobilisateurs communautaires* sont aussi impliqués au niveau de leur propriété (à 67%), mais ils agissent surtout au niveau communautaire (à 78%). Après l'UniCampo, ils passent également à des niveaux supérieurs, notamment deux personnes participent dans les dispositifs de gouvernance territoriaux (au niveau du *Forum dos Assentados*).

Les *techniciens* se répartissaient avant l'UniCampo entre niveau individuel, pour ceux qui travaillaient en tant qu'agriculteurs, et niveau municipal, pour ceux qui étaient employés. Après l'UniCampo, ils se redéployaient sur les niveaux communautaires et territoriaux. Les personnes qui travaillent au niveau municipal se rapprochent des communautés. Certains *techniciens* entreprennent des actions au niveau de plusieurs municipalités, notamment pour des programmes de recherche lancés à l'UniCampo.

Les *médiateurs territoriaux*, initialement définis comme des personnes ayant une activité territoriale, sont évidemment tous impliqués au niveau du territoire. Néanmoins, il est important de faire remarquer que cette implication territoriale est récente, seulement 1 personne sur 6 l'était avant l'UniCampo. Malgré cette implication territoriale, les *médiateurs* n'abandonnent pas leurs activités de base notamment au niveau communautaire (ils continuent à 67%, comme avant), l'activité sur la propriété étant souvent déléguée à la famille proche. De plus, leurs activités municipales ont augmenté, ce niveau apparaissant comme un « tremplin » pour les activités territoriales.

En faisant le lien avec les cartes d'identité construites auparavant, on peut constater que les deux profils les plus présents au niveau territorial, les *techniciens* et les *médiateurs territoriaux*, perçoivent un salaire (ce qui les distingue des *agriculteurs* et de la majorité des *mobilisateurs communautaires*) ; ils sont « institutionnalisés ». Cependant, il ne s'agit pas du même type d'emplois. Dans le cas des *techniciens*, il s'agit d'emplois au sein des secrétariats d'agriculture, des préfectures ou dans des organismes gouvernementaux comme l'EMATER (Entreprise d'Assistance Technique). Dans le cas des *médiateurs territoriaux*, il s'agit d'un emploi syndical ou d'un travail rémunéré de mobilisateur pour le Projet Dom Helder Camara (au travers d'organisations sociales, syndicats ou associations). Ces deux profils se retrouvent au sein des dispositifs territoriaux, notamment dans le Forum du territoire, mandatés par leurs organisations respectives.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Même sans s'impliquer à un niveau territorial, il est possible qu'un acteur s'intéresse à ce qui se passe dans les dispositifs de gouvernance territoriale. Le Tableau 8.2 présente l'intérêt des acteurs pour ce qui se passe au niveau territorial. A partir des entretiens exploratoires, nous distinguons si les personnes s'intéressent au territoire (en se renseignant sur les différentes actions conduites et sur les négociations en cours), si elles participent à des dispositifs territoriaux (en participant aux forums) et si elles sont capables de faire une analyse critique des processus en cours (avec une vision des avantages et limites). Globalement, 66% des étudiants portent aujourd'hui un intérêt au territoire, 38% s'impliquent dans des forums et 28% ont une bonne analyse du territoire.

Tableau 8.2. Intérêt pour le territoire, par profils d'action

	S'intéresse	S'implique	A une bonne analyse
agriculteur	50%	-	-
technicien	86%	57%	43%
mobilisateur communautaire	67%	22%	11%
médiateur territorial	100%	100%	83%

Ce tableau montre que même si ces acteurs ne sont pas directement impliqués au niveau territorial, ils s'intéressent à ce qui s'y passe. Bien que tous les *techniciens* ne soient pas impliqués à l'échelle territoriale (57%), presque tous disent s'y intéresser (86%). Les *mobilisateurs communautaires*, très peu présents au niveau territorial, sont intéressés pour les deux tiers d'entre eux. Les *agriculteurs*, qui agissent presque uniquement dans leur propriété, s'intéressent pour moitié à ce qui se passe au niveau territorial. Ces données présentent la vision des acteurs après la formation. Nous n'avons pas les données concernant la situation avant la formation, il n'est donc pas possible d'affirmer l'influence de la formation dans la construction de cet intérêt. Cependant, la majorité des acteurs disent avoir découvert le niveau territorial lors de la formation et s'y être intéressés à ce moment là.

Notre analyse montre clairement que suite à l'UniCampo, les étudiants développent des activités à des échelles supérieures. Notamment, 12 acteurs (sur les 32 étudiants) s'impliquent dans des dispositifs territoriaux (forums) alors qu'une seule personne agissait à ce niveau avant l'UniCampo. Ainsi, ces leaders locaux ont gagné une dimension territoriale. Comment ce changement a-t-il été possible ? C'est ce que nous allons analyser en étudiant les apprentissages développés à l'UniCampo.

8.2 Capital humain et social développés

L'analyse des activités individuelles exercées par les différents acteurs révèle une évolution des acteurs, tant dans leur insertion professionnelle que dans leur insertion dans les dynamiques territoriales. Ceci amène à s'interroger sur l'influence de l'UniCampo sur cette évolution. Puisque nous analysons dans ce chapitre les actions individuelles, nous approfondissons l'analyse en étudiant le capital humain et le capital social développés, c'est-à-dire les compétences individuelles et les réseaux mobilisés par les acteurs pour développer leurs actions individuelles.

Notre objectif dans cette partie est d'étudier les apprentissages développés lors de l'UniCampo en les analysant de manière globale, mais aussi en fonction des profils. Puisque les profils croisent des niveaux d'action avec des domaines d'action, la différenciation par profil peut apporter des informations sur les apprentissages utilisées pour chaque type d'activité. Nous allons chercher à éclairer s'il existe une relation entre les apprentissages et l'insertion. La relation entre les apprentissages et l'insertion peut être double : d'une part, en fonction des activités exercées, les étudiants ont pu être amenés à approfondir certains apprentissages plutôt que d'autres ; et inversement, en fonction des apprentissages réalisés à l'UniCampo, les étudiants ont pu s'intéresser à des activités différentes par la suite.

Nous présentons d'abord les résultats issus des entretiens exploratoires, puis nous approfondissons l'analyse des apprentissages avec les méthodes développées spécifiquement pour l'étude des connaissances et des réseaux.

8.2.1 Première évaluation : apprentissages et changements

Comprendre ce qui a le plus marqué les acteurs

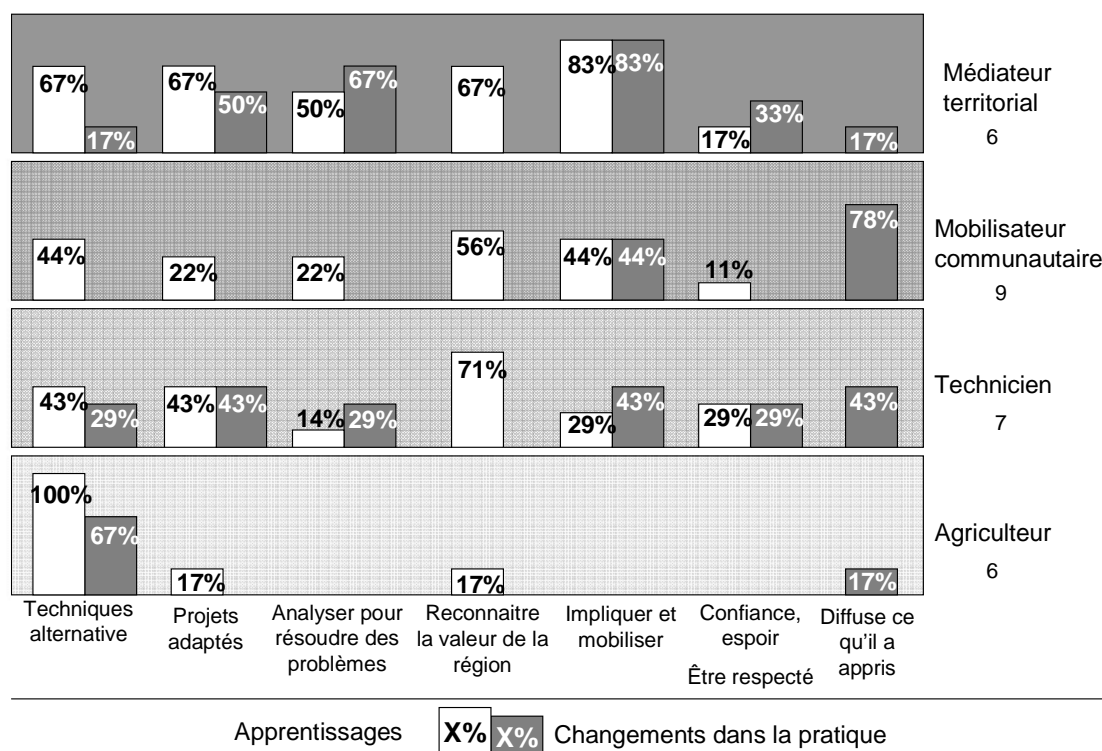
Lors des entretiens avec les acteurs, nous avons d'abord posé la question : qu'est-ce que vous avez appris à l'UniCampo ? Puis nous avons demandé : qu'est-ce qui a changé dans vos activités quotidiennes ?

Les réponses étaient ouvertes, pour que les acteurs puissent répondre librement. L'objectif de l'entretien était de révéler ce qui a été le plus important pour chaque acteur, non pas d'obtenir une exhaustivité de réponses.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

La Figure 8.5 présente les apprentissages et les changements cités, par profil d'acteurs⁶⁸. Sept catégories principales ont été définies *a posteriori* : appliquer des techniques alternatives ; réaliser des projets adaptés ; mobiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes ; connaître et valoriser la région ; s'impliquer et mobiliser ; avoir de la confiance, de l'espoir (ou comme changement, être plus respecté) ; diffuser ses connaissances⁶⁹.

Figure 8.5. Apprentissages et changements cités spontanément par les étudiants



Pour le premier résultat, lire: 67% des médiateurs territoriaux ont dit avoir appris des "techniques alternatives" et 17 % disent qu'ils ont changé leur pratiques pour utiliser des "techniques alternatives".

Apprentissages réalisés à l'UniCampo

Commençons par présenter les apprentissages, représentés en blanc sur la Figure 8.6.

De manière globale, les apprentissages qui sont le plus mis en avant par les étudiants sont les apprentissages techniques (61% des étudiants) et les apprentissages liés à la

⁶⁸ Nous avons exclu les individus « distants » donc les chiffres globaux correspondent au groupe de 28 étudiants.

⁶⁹ Pour présenter ces résultats aux étudiants, nous avons adapté le graphique en utilisant des dessins représentatifs des différentes activités (voir *Annexe 5.1*)

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

valorisation de la région (54% des étudiants). Ensuite viennent les apprentissages de projets adaptés (36% des étudiants) et de mobilisation (36%).

Les *agriculteurs* identifient peu d'apprentissages en dehors des apprentissages techniques, qui par contre font l'unanimité.

Pour les *techniciens*, l'apprentissage le plus marquant est « *connaître et valoriser le Cariri* » (avec 50%), alors que les apprentissages « *techniques* » et « *projet* » n'ont été mentionnés qu'à 43%. On peut supposer que ceci est dû au fait qu'ils avaient déjà été bien formés techniquement et opérationnellement, mais souvent dans des écoles en dehors du territoire du Cariri ; ils étaient demandeurs d'éléments concernant la réalité locale, pour mieux faire l'adéquation entre leur savoir « scolaire » acquis auparavant et la réalité à laquelle ils sont confrontés tous les jours.

Les *médiateurs territoriaux* affirment à 83% qu'apprendre à « s'engager et à mobiliser les autres » a été un des principaux gains réalisés à l'UniCampo, un résultat qui est bien supérieur aux autres profils. Ce sont donc ceux qui étaient les plus impliqués dans ce type d'activité avant l'UniCampo (par l'engagement dans des associations) qui considèrent avoir le plus appris dans ce domaine. Ceci révèle la prédisposition à apprendre par le lien préalable avec le sujet traité. Les réponses spécifiques qui composent l'indicateur agrégé sont : 50% ont appris à « *s'organiser* », 33% à « *oser parler, revendiquer* », 33% à « *respecter les autres, écouter* ». Les *médiateurs territoriaux* sont relativement unanimes lorsqu'ils évoquent d'autres types d'apprentissages : 67% disent qu'ils ont appris « *des techniques alternatives pour respecter l'environnement* », à « *faire des projets adaptés* » et à « *connaître et valoriser le Cariri* » ; 50% disent « *savoir analyser pour résoudre des problèmes* ». Ceci souligne l'intérêt varié qu'ils ont eu pour les cours proposés. Ils étaient d'ailleurs la cible privilégiée de l'UniCampo, dont l'objectif était de former des « leaders paysans ». Les déclarations des *mobilisateurs communautaires*, qui deviennent des leaders communautaires, ne diffèrent pas beaucoup de celles des *médiateurs territoriaux* sauf que les apprentissages sont moins affirmés.

Enfin, bien qu'en faible proportion, plusieurs étudiants ont cité qu'ils ont appris à « *croire* », « *rêver* », « *avoir de l'espoir* », « *avoir de l'estime de soi* », révélant l'importance de la motivation et de la confiance en soi.

Changements entraînés par l'UniCampo

Après avoir interrogé les acteurs sur les apprentissages réalisés à l'UniCampo, nous leur avons demandé ce qui avait changé pour eux après l'UniCampo. Ces changements sont représentés en grisé sur la Figure 8.6, en face des apprentissages leur correspondant.

On peut d'abord observer que les changements de pratiques ne correspondent pas forcément aux apprentissages cités. Ceci peut correspondre à un biais de l'entretien, les étudiants ne voulant pas répéter les dires qu'ils avaient déjà cités. Plus fondamentalement, tous les apprentissages ne peuvent être mis en pratique facilement, et inversement, un apprentissage auquel on n'accorde pas beaucoup d'importance a priori peut avoir un impact assez important dans la pratique quotidienne, en fonction du métier exercé.

Alors que les *techniciens* ont assez peu parlé des apprentissages de « mobilisation », ce sont ceux-ci qui ont entraîné le plus de changements : 43% disent qu'ils « *diffusent les connaissances apprises* » et qu'ils savent « *mieux parler, écouter, discuter avec les autres* ». Ces deux changements peuvent être liés à une même raison, qu'ils ont souvent avancée : par le contact qu'ils ont eu à l'UniCampo avec des agriculteurs et des colons de la réforme agraire (presque aucun d'eux n'avait de contact préalable avec des périmètres de réforme agraire), ils ont appris en vivant ensemble à les respecter dans leurs différences et à utiliser le vocabulaire approprié pour parler avec eux. Après l'UniCampo, ils ont donc engagé un contact avec les communautés rurales qui n'existait pas auparavant. Par contre, ils restent dans leur rôle de techniciens, et ne prétendent pas « *organiser les gens* » (seulement 14%), mais bien faire des projets techniques (43% pour « *sait mieux faire des projets* »).

Les *mobilisateurs* mentionnent assez peu de changements, hormis un point très intéressant : la diffusion de connaissances dans les communautés. 78% des *mobilisateurs* disent diffuser les connaissances apprises, ce qui est beaucoup plus que les autres profils. Les *techniciens* parlent aussi de cet aspect, mais de manière moins marquée (43%). Ainsi, c'est surtout par l'intermédiaire des *mobilisateurs* que l'UniCampo a une portée plus large, au-delà du cercle des étudiants.

Un dernier élément concerne surtout les *médiateurs territoriaux* et les *techniciens* : ils considèrent qu'ils sont « *plus respectés par les autres* » (environ un tiers de chaque profil). Ceci révèle une certaine légitimation, dont ces acteurs ont besoin lorsqu'ils travaillent avec d'autres personnes ou lorsqu'ils prennent place dans les arènes de

discussion. Nous comparons ce changement à l'apprentissage de la « confiance de soi » car il nous semble que ces deux éléments sont liés.

Ainsi, les entretiens exploratoires montrent que chaque profil d'acteur met en avant différents types d'apprentissage et de changements correspondant à leur activité. Cependant, il ne s'agit que de leurs impressions et il est important de définir de manière plus systématisée les compétences de chaque profil d'acteur en relation avec ces activités.

8.2.2 Evaluation approfondie des connaissances

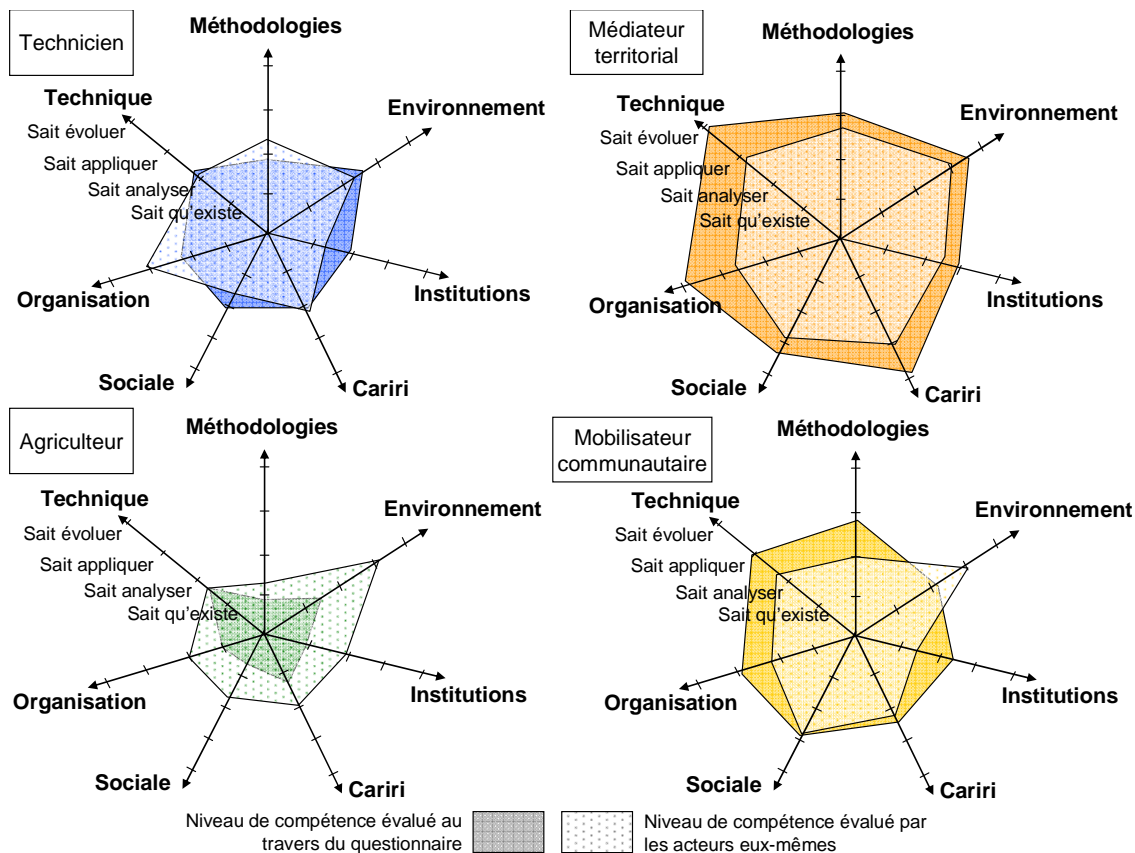
Diagramme des types de connaissances

Pour approfondir la comparaison des profils par rapport aux connaissances et compétences mises en œuvre dans leurs activités, nous avons développé une méthodologie pour évaluer le degré d'approfondissement de différentes connaissances. Cette méthodologie a été appliquée à 20 acteurs répartis également entre profils (5 acteurs de chaque profil).

L'objectif de cette méthodologie (présentée avec plus de détail dans le *Chapitre 7. Méthodologie*) est d'analyser la maîtrise de différents types de connaissances : connaissance de techniques alternatives, connaissance d'organisation, connaissances sociales, connaissance du territoire du Cariri, connaissance des institutions, connaissance sur l'environnement et connaissance méthodologique (comptabilité, portugais). Pour chaque type de connaissance, quatre niveaux sont définis : être informé (savoir qu'existe), savoir analyser, savoir appliquer et savoir évoluer. Il s'agit d'une gradation entre acquisition d'une connaissance et application de cette connaissance (au travers de compétences).

L'évaluation a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, mais aussi en demandant aux acteurs de s'auto-évaluer. La Figure 8.6 compare les résultats obtenus pour les différents profils en les représentant sur des rosaces de connaissance, chaque axe correspondant à une connaissance différente. Mentionnons qu'il s'agit d'une évaluation des connaissances après l'UniCampo qui ne montre en rien l'impact de la formation. Il est uniquement possible d'en déduire les compétences des acteurs aujourd'hui. Nous montrerons par la suite comment nous avons cherché à évaluer l'influence de l'UniCampo.

Figure 8.6. Comparaison des niveaux de compétences des différents acteurs



Analysons d'abord les auto-évaluations (les aires en pointillés sur le schéma). Les *agriculteurs* et les *mobilisateurs communautaires* ont particulièrement insisté sur leur maîtrise des connaissances de gestion de l'environnement, révélant que c'est un aspect très important pour eux dans leur pratique quotidienne. De la même manière, les *techniciens* ont insisté sur les connaissances dans le domaine de l'organisation, qui leur servent à travailler sur des projets. Les *médiateurs* présentent une rosace régulière et ouverte montrant qu'ils considèrent maîtriser toutes les connaissances.

Comparons pour chaque profil les niveaux obtenus avec le questionnaire et ceux obtenus avec l'auto-évaluation. Il apparaît d'abord que les *agriculteurs* estiment leurs compétences plus importantes que celles obtenues avec le questionnaire. Le questionnaire était relativement difficile, et sur le moment, ces acteurs ont pu avoir du mal à s'exprimer, menant à une « mauvaise » évaluation. Cette différence d'évaluation est toutefois assez révélatrice. Nos observations montrent que ces acteurs s'en tiennent à leurs acquis et n'ont pas vraiment cherché à développer des apprentissages pendant l'UniCampo, considérant qu'ils connaissaient déjà ce dont ils avaient besoin.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

A l'opposé, les *mobilisateurs communautaires* et les *médiateurs territoriaux* ont plutôt sous-estimé leurs compétences par rapport à celles obtenus avec le questionnaire. Ils restent modestes dans leur auto-évaluation et savent qu'ils ont encore besoin d'évoluer et de continuer à apprendre. Les *techniciens* ont un profil intermédiaire : sûrs d'eux pour leurs connaissances liées à l'organisation, ils considèrent qu'ils ont encore besoin d'évoluer pour les connaissances sociales, environnementales et institutionnelles.

Lors de la comparaison des niveaux obtenus avec le questionnaire, nous pensions découvrir des spécialisations plus marquées selon les profils, par exemple plus techniques pour les *techniciens*, plus sociales pour les *mobilisateurs*. Cette spécialisation apparaît assez peu. C'est plutôt une progression dans l'approfondissement des connaissances qui ressort : sur l'ensemble des connaissances, les *agriculteurs* ont en moyenne un niveau de 1,2 ; les *techniciens*, un niveau de 2,2 ; les *mobilisateurs*, un niveau de 2,7 ; et les *médiateurs* un niveau de 3,6 (sur une échelle de 0 à 4).

Les *agriculteurs* sont légèrement plus spécialisés sur les aspects techniques et d'environnement, mais restent globalement au niveau « sait qu'existe », avec assez peu d'analyse ou de mise en pratique de techniques découvertes à l'UniCampo. Les *techniciens* ont une assez bonne analyse à tous les niveaux et mettent surtout en pratique l'aspect environnemental, au travers des projets réalisés dans leur activité de technicien. Les *mobilisateurs* insistent moins sur le côté environnemental et mettent en avant plutôt une combinaison de compétences techniques, sociales et d'organisation qui leur permette d'agir de façon concrète dans les communautés. Les *médiateurs* enfin semblent être capables d'évoluer sur le plan technique, d'organisation et de connaissance de la région, ce qui est sans doute lié à leur plus grande expérience. Leurs compétences sont également développées sur tous les autres aspects, leur permettant de mettre leurs projets en pratique.

Construction et mobilisation de ces compétences

Pour évaluer ces connaissances dans une perspective dynamique, l'idéal aurait été de comparer les niveaux de connaissance à différents moments, par exemple avant et après l'UniCampo. L'évaluation étant réalisée *a posteriori*, cette comparaison n'est pas possible. Nous avons donc choisi de nous appuyer sur l'évaluation des acteurs. Par ailleurs, nous croisons deux évaluations : d'une part quelle était l'influence de l'UniCampo pour construire ces connaissances et d'autre part, quelle est l'importance de

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

ces connaissances dans leur activité quotidienne⁷⁰. Ceci permet de comparer la construction et la mobilisation de la connaissance. Nous faisons l'hypothèse que si un acteur mobilise beaucoup une connaissance dans ses activités, il peut considérer cette connaissance comme plus importante et reconnaitra l'influence (ou les limites) de l'UniCampo. Les Tableaux 8.2 et 8.3 présentent les résultats globaux et par profil.

Tableau 8.3. Importance de l'UniCampo pour la construction des compétences (noté de 1 à 3)

Type de connaissance	Importance (moyenne)	agriculteur	technicien	mobilisateur	médiateurs
Cariri	2,53	2,4	2,2	3	2,6
Technique	2,32	2,2	2	2,25	2,8
Social	2,32	2,6	2	2,25	2,4
Organisation	2,05	2	2	2	2,2
Environnement	2,53	2,2	2,6	2,75	2,6
Institutions	1,79	1,4	1,8	2,25	1,8
Méthodologies	2,00	1,6	1,6	2,5	2,4

Tableau 8.4. Importance de ces compétences par rapport aux activités quotidiennes (noté de 1 à 3)

Type de compétences	Utilité (moyenne)	agriculteur	technicien	mobilisateur	médiateurs
Cariri	1,8	1,8	1,8	1,8	2
Technique	1,8	1,4	2,2	2	1,8
Social	2,2	2	2	2	2,8
Organisation	2,3	2,4	1,8	2,4	2,5
Environnement	2,4	2,6	1,6	2,4	3
Institutions	1,9	2	1,8	2	1,8
Méthodologies	1,8	1,4	2	1,6	2,5

De manière globale, c'est pour les connaissances se rapportant au Cariri et à l'environnement que l'UniCampo a été le plus important. Les connaissances liées au Cariri ne sont pourtant pas particulièrement importantes pour la pratique quotidienne mais les étudiants les considèrent importantes pour leur culture générale. Ce sont les connaissances concernant l'environnement qui sont considérées les plus importantes pour la pratique quotidienne, suivi par les connaissances ayant trait à l'organisation et au social. Pour les connaissances liées à l'environnement, il y a un lien entre l'importance

⁷⁰ Nous avons demandé si l'UniCampo avait contribué « un peu », « plutôt », ou « beaucoup » et s'ils utilisaient ces connaissances dans leur activité « un peu », « plutôt », ou « beaucoup ». Les réponses ont été codées en niveau «1 », « 2 », « 3 » (voir *Chapitre 7*).

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

accordée à la construction et à la mobilisation. Les étudiants considèrent cette connaissance comme très importante dans leur pratique quotidienne et sont sensibles à l'influence de l'UniCampo, d'autant plus qu'ils avaient assez peu de connaissances sur l'environnement avant l'UniCampo.

Les analyses par profil sont assez surprenantes, car elles révèlent des éléments que les acteurs n'ont pas évoqués spontanément lors des entretiens exploratoires.

Les *agriculteurs*, qui lors des entretiens exploratoires citent plutôt des apprentissages techniques, trouvent que l'UniCampo a été importante pour les connaissances sur le Cariri et les connaissances sociales. Pour les connaissances qu'ils utilisent dans leurs activités, nous retrouvons les connaissances liées à l'environnement, qu'ils mettent en avant dans la rosace, mais aussi une compétence d'organisation, bien devant la compétence technique (2,4 versus 1,4).

Les *techniciens*, de manière assez prévisible au vu des entretiens exploratoires, considèrent que l'UniCampo a été importante notamment pour les aspects liés à l'environnement. Dans leur profession, ils disent utiliser surtout des aspects techniques, mais insistent peu sur l'aspect d'organisation qui apparaît comme une connaissance bien maîtrisée dans la rosace.

Les *mobilisateurs* et *médiateurs* mettent particulièrement l'accent sur le rôle de l'UniCampo dans la construction des compétences. Les *mobilisateurs communautaires* mettent en avant les apprentissages sur le Cariri et sur l'environnement, ainsi que sur des aspects plus méthodologiques, sûrement à cause des méthodes de gestion de conflit. Dans leur activité quotidienne, l'environnement est souvent évoqué, tout comme l'organisation. Toutefois, ils considèrent que l'UniCampo ne leur a pas tellement apporté de connaissances liées à l'organisation. Cette compétence proviendrait donc plutôt de leur pratique quotidienne.

Les *médiateurs* insistent sur les apports techniques de l'UniCampo, les plaçant devant celle sur l'environnement et le Cariri. C'est étonnant, car ils disent utiliser assez peu d'aspects techniques dans leurs activités quotidiennes. Pourtant, la rosace montre qu'ils ont de bonnes compétences dans ce domaine. Ils avaient donc probablement de bonnes compétences techniques avant l'UniCampo. Ainsi, ils ont été particulièrement sensibles aux enseignements originaux et solides proposés par l'UniCampo sur cet aspect, même s'ils ne les utilisent pas forcément. Ils considèrent à l'unanimité « beaucoup » utiliser les connaissances en environnement, qui rejoignent logiquement la connaissance technique.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Ils sont par contre moins satisfaits en ce qui concerne les compétences sociales, d'organisation et de méthodologies qu'ils utilisent quotidiennement, compétences pour lesquelles l'UniCampo a le moins contribué. Ils sont tout de même globalement satisfaits, puisque toutes les évaluations sont supérieures à 2.

Nous n'avons pas encore abordé les connaissances des institutions (dans le sens des organisations d'appui du territoire). Notre objectif en incluant ce type de connaissance était de voir quelles étaient les institutions que les acteurs connaissaient et s'ils étaient capables de les mobiliser pour leurs projets, voire même de négocier avec elles. Ce type de compétence avait été ajouté lors de la construction de la méthodologie car il apparaissait que c'était un des points faibles de l'UniCampo. Effectivement, les étudiants considèrent que l'UniCampo a peu apporté sur ce point (la moyenne pour tous est en dessous de 2). Surtout, ils voient assez peu d'intérêt de mieux connaître ces institutions pour leur travail quotidien. Ceci peut représenter une limite pour leur insertion potentielle dans le territoire.

Revenons sur le croisement entre la construction et la mobilisation des connaissances. Nous avons avancé l'hypothèse que les acteurs mettraient plus en avant l'apport de l'UniCampo s'ils utilisaient beaucoup ces connaissances dans leurs activités. Il semble que ce soit plutôt le contraire. Moins un acteur utilise une connaissance, plus il trouve que l'UniCampo lui a apporté. Ainsi, l'UniCampo apparaît plutôt comme un endroit où les acteurs ont pu découvrir des connaissances qu'ils utilisent dans leurs activités. Ceci peut expliquer le fait que les rosaces soient relativement régulières, sans spécialisation : l'UniCampo a permis aux acteurs d'être plus « multi-connaissance ». Le développement de cette « multi-connaissance » a son importance pour permettre l'insertion des acteurs dans les dynamiques territoriales : en découvrant des connaissances qu'ils abordent peu dans leurs activités, ils peuvent engager plus facilement des discussions et négociations avec d'autres types d'acteurs.

La méthodologie utilisée pour approfondir l'évaluation des compétences des acteurs permet de mieux comparer les acteurs entre eux. Surtout, elle permet de révéler plusieurs aspects qui n'étaient pas ressortis dans les entretiens exploratoires. Les connaissances que les acteurs mettent spontanément en avant ne sont pas forcément celles qu'ils utilisent le plus dans leurs activités quotidiennes. Par ailleurs, les principaux apports de l'UniCampo ne concernent pas les connaissances qu'ils utilisent le plus mais plutôt celles avec lesquelles ils sont peu familiers.

8.2.3 Renforcement et amplification des réseaux d'action

L'action individuelle des acteurs ne fait pas uniquement appel à des connaissances. Elle mobilise également des personnes et des institutions, au travers de réseaux. L'UniCampo a-t-elle influencé les réseaux des acteurs, leur ouvrant de nouvelles possibilités d'action ?

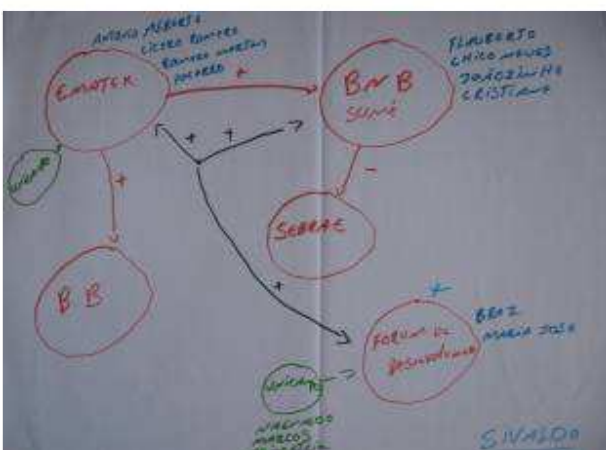
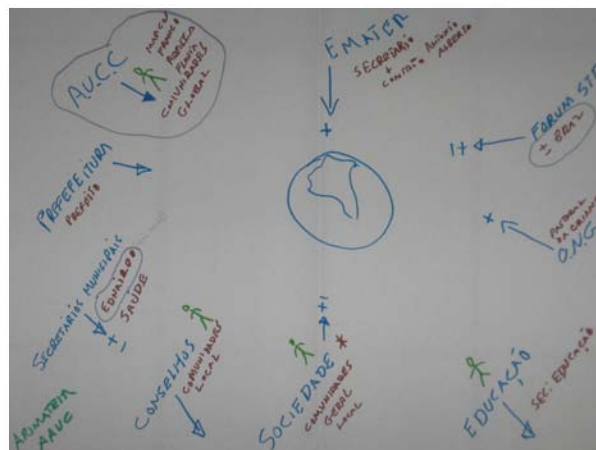
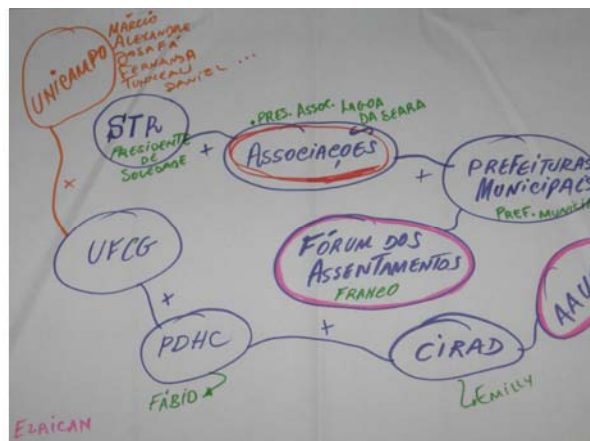
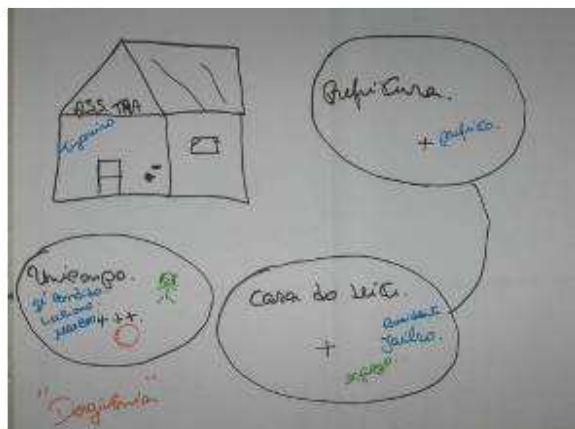
Pour approfondir l'étude des relations (individuelles) des étudiants avec les institutions du territoire et pour analyser si ces relations avaient été modifiées à l'UniCampo, nous avons utilisé une méthode « interactive », passant par la réalisation d'une carte cognitive. Plutôt que de demander aux étudiants quelles étaient les institutions avec lesquelles ils étaient en contact, nous leur avons demandé de représenter quelles étaient les institutions importantes pour le développement du territoire et puis de se situer par rapport à celles-ci. Ceci permettait de voir comment ils se situaient « physiquement » dans les dynamiques territoriales.

La Figure 8.7 reproduit six photos de cartes cognitives. Nous les avons choisies pour montrer des cartes relativement contrastées. Celle du haut a été dessinée par une agricultrice, celle du bas par un mobilisateur territorial.

Il est d'abord intéressant de voir comment les étudiants représentent les institutions : certains étudiants dessinent des réseaux (agençant les institutions les unes par rapport aux autres), d'autres étudiants écrivent seulement des listes. Nous n'avons pas trouvé de différence en fonction des profils, sauf pour les *médiateurs territoriaux*. Ceux-ci se distinguent car ils agrègent les institutions entre elles et dessinent des cercles, pour montrer la cohésion autour du développement territorial (c'est ainsi qu'ils l'expriment eux-mêmes). Ceci révèle qu'ils ont une vision beaucoup plus synthétique que les autres acteurs.

CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Figure 8.7. Deux cartes cognitives représentant les institutions importantes pour chaque acteur



CHAPITRE 8. ACTIONS INDIVIDUELLES

Les profils se distinguent d'abord par la manière dont les étudiants se placent par rapport aux autres institutions. Les *agriculteurs* se voient comme un relai entre les institutions et les associations de base, ce qui montre qu'ils se considèrent tout de même comme des « mobilisateurs ». Les *techniciens* se définissent de manière classique par appartenance à l'institution dans laquelle ils travaillent. Les *mobilisateurs* aussi se définissent par appartenance, mais plutôt au sein d'associations, affirmant leur légitimité. Au sein de ces associations, ils considèrent qu'ils ont un rôle d'intermédiaire, pour nouer des relations avec d'autres institutions. Les *médiateurs* se définissent également par appartenance, se situant non pas dans les institutions où ils sont embauchés, mais plutôt dans l'association des étudiants de l'UniCampo (AAUC). Nous reviendrons sur ce point dans le prochain chapitre lorsque nous discuterons de l'émergence d'un collectif.

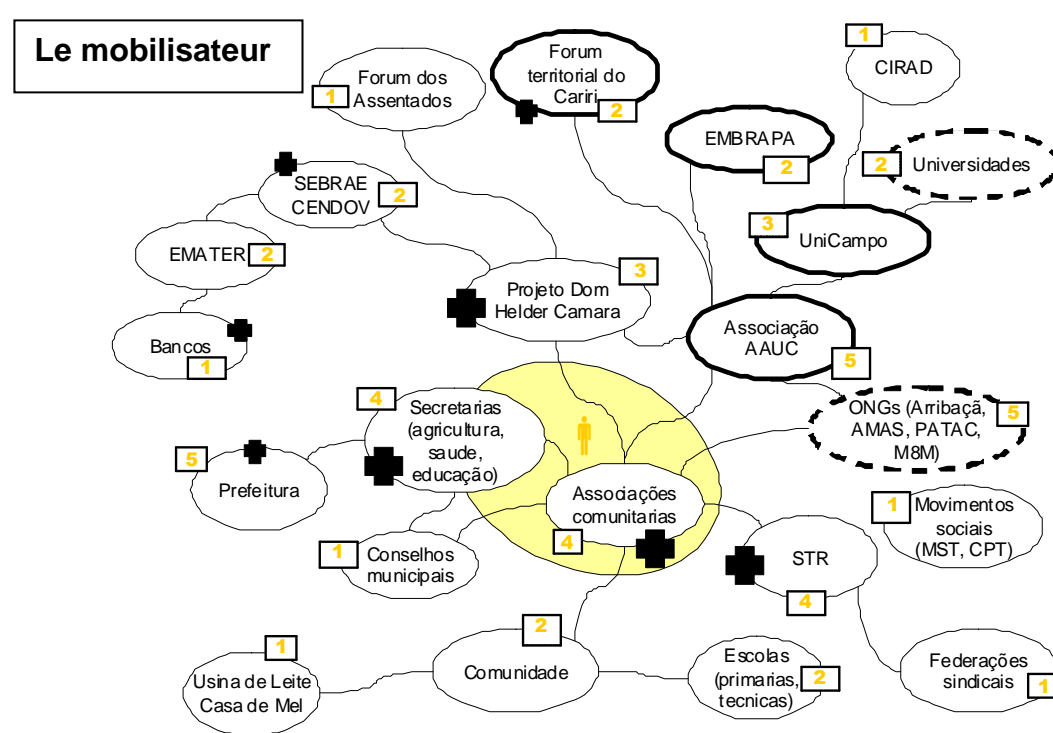
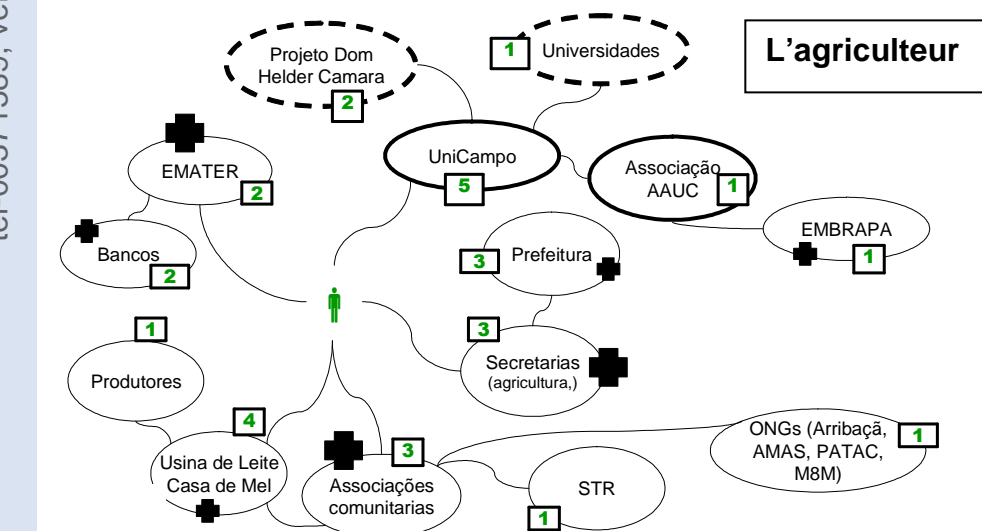
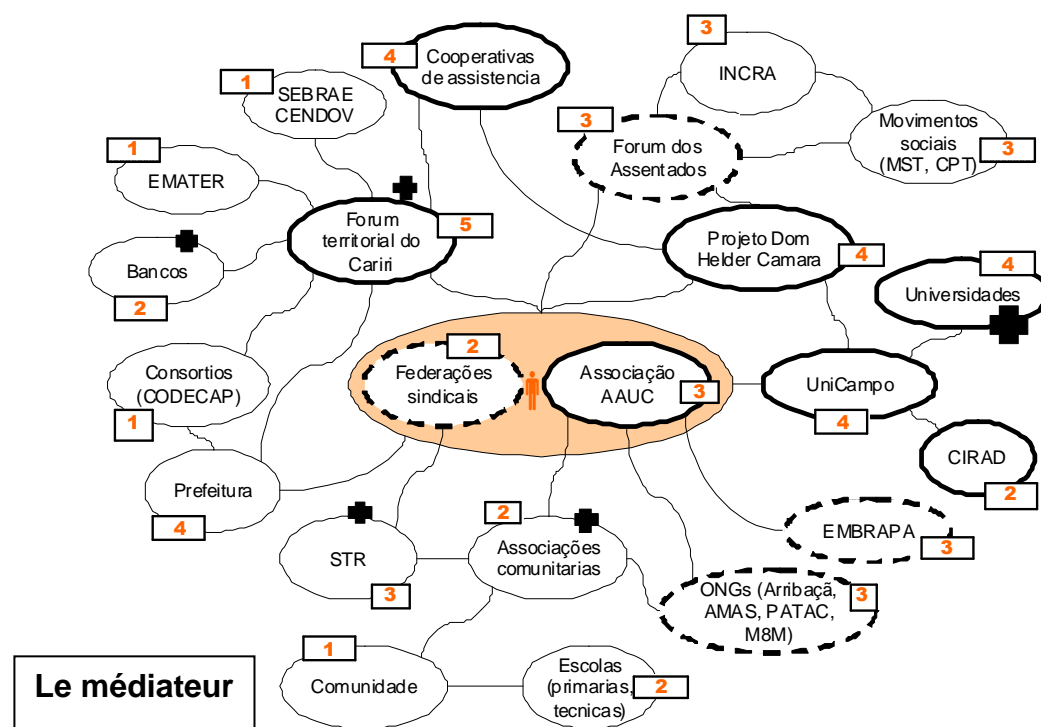
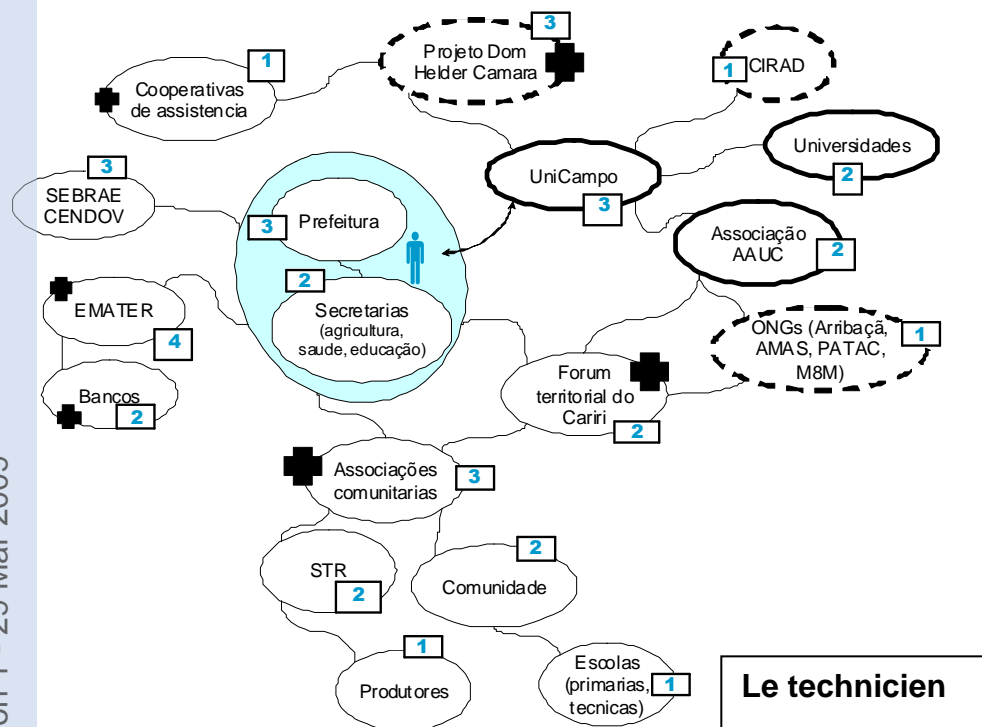
Les perceptions «des institutions qui sont importantes pour le développement du territoire» sont très variées. Une très grande diversité d'institutions sont citées (47 institutions différentes ont été représentées). Les institutions citées par chaque acteur correspondent surtout aux réseaux dans lesquels l'acteur est inséré au quotidien. Ceci peut montrer que les acteurs ont des difficultés à appréhender les institutions qui sont au-delà d'une proximité quotidienne.

Pour présenter les institutions citées par chaque profil, nous avons reconstitué une représentation visuelle synthétisant les informations des individus d'un profil. La figure 8.8 représente les réseaux mobilisés par chaque type d'acteur, ainsi que les modifications de ces réseaux suite à l'UniCampo.

Autour de chaque acteur ont été représentées les institutions qui sont le plus citées par ce profil, puis en s'éloignant du centre, les institutions moins citées. À côté de chaque institution est indiqué le nombre d'acteurs l'ayant citée. Ceci donne une idée de l'importance de chaque institution pour les différents profils.

L'insertion des acteurs est également représentée, de la manière qu'ils se voient eux-mêmes : les *agriculteurs* sont seuls, les *techniciens* sont des intermédiaires entre les préfectures et leurs services techniques, les *mobilisateurs* sont des intermédiaires entre les services municipaux et les communautés de base, et les *médiateurs* sont soit dans les fédérations syndicales, soit dans l'AAUC.

Figure 8.8. Réseaux d'action des différents types d'acteurs et leur modification suite à l'UniCamp



Légende:



L'acteur et son insertion institutionnelle



Nombre d'élèves l'ayant dessinée



contact renforcé après l'UniCamp



contact renforcé (mais peu mentionné)



contact gagné après l'UniCamp



contact gagné (mais peu mentionné)

Pour quantifier les informations contenues dans les dessins, nous avons compté le nombre d'institutions citées, tel que présenté dans le Tableau 8.5.

Tableau 8.5. Eléments d'analyse des cartes cognitives, par profil d'action

	Agriculteur	Technicien	Mobilisateur communautaire	Médiateur territorial
Où se situe	Relai (40%) AAUC (80%)	Appartenance (60%)	Appartenance (83%) Relation (67%)	AAUC (60%) Appartenance (60%)
Nombre moyen d'institutions	6	7,4	9,2	12
Nombre de contacts modifiés	2	2	2	1,2
Nombre de nouveaux contacts	1,4	2,2	1,8	4,4

Le nombre moyen d'institutions représentées par chaque type de profil augmente logiquement suivant les profils, les *mobilisateurs* et *médiateurs*, qui ont un rôle d'intermédiation, représentant le plus d'institutions. En moyenne, les *agriculteurs*, *techniciens* et *mobilisateurs* disent avoir amélioré leur relation avec deux institutions, alors que les *médiateurs* n'en citent en moyenne que 1,2. Par contre, ils disent avoir gagné 4,4 nouvelles institutions dans leurs contacts, ce qui est plus du double des autres profils. Les *médiateurs*, qui citent en moyenne 12 institutions, étaient en contact avec moins de 8 institutions avant l'UniCampo, ce qui les plaçait au même niveau que les *mobilisateurs communautaires*. Ainsi, ce qui différencie les *médiateurs* c'est qu'ils ont gagné des réseaux importants grâce à l'UniCampo.

Pour approfondir l'analyse des modifications de réseaux liées à l'UniCampo, nous avons répertorié les institutions avec lesquelles les acteurs ont renforcé des contacts et celles avec lesquelles ils ont développés de nouveaux contacts (voir Tableau 8.6, page suivante).

Si on analyse les contacts qui ont été renforcés ou les nouveaux contacts, nous pouvons observer que tous les profils mentionnent qu'ils ont des nouveaux contacts avec l'université, ce qui est logique, mais aussi avec des instituts de recherche, notamment l'EMBRAPA. Plus important, on peut voir que les *techniciens* avaient déjà des contacts avec les institutions territoriales comme le Forum ou le PDHC, mais que les *mobilisateurs* et les *médiateurs* ont acquis ces contacts. Dans une perspective d'insertion et de réalisation de projets, ces contacts sont sans aucun doute fondamentaux et sont un apport important de l'UniCampo.

Tableau 8.6. Contacts qui ont été renforcés ou nouveaux contacts (pourcentage d'acteurs les ayant cités)

	Contacts qui ont été renforcés	Nouveaux contacts
Agriculteurs	Associations (40%) Secrétariats municipaux (40%) EMATER (40%) Autre : préfecture, usine de lait, banque, EMBRAPA	UniCampo (80%) Autre : PDHC, AAUC, UFCG
Techniciens	Associations (60%) Forum (40%) PDHC (40%) Autre : coopérative, banque, EMATER	AAUC (60%) UniCampo (40%) Université (40%) Autre : PDHC, EMBRAPA, CIRAD, ONG
Mobilisateurs communautaires	Secrétariats municipaux (33%) PDHC (33%) Syndicats (33%) Autre: préfecture, associations, coopératives, banque, MDA, SEBRAE	AAUC (67%) Forum (33%) EMBRAPA (33%) Autre : <i>Forum dos Assentados</i> , UFCG, ONG
Médiateurs territoriaux	Universités (40%) Autre : associations, syndicats, banque, forum	Forum (et SDT-MDA) (80%) AAUC (60%) PDHC (60%) Coopagei UFCG (40%) CIRAD (40%) Autre : <i>Forum dos Assentados</i> , UniCampo, EMBRAPA, ONG, FETAG

8.3 Discussion : que tirer de l'analyse par profil ?

Tout ce chapitre a été orienté par l'analyse des différents profils, comparant les données obtenues pour chaque profil. Nous proposons maintenant de faire le bilan des résultats et de donner plus de perspective sur ce qui influence ces profils.

Bilan des résultats par profils

L'analyse des actions individuelles des étudiants montre que certains d'entre eux ont mis en place de petits projets suite à l'UniCampo, mais plus globalement, l'action des étudiants dépend de leur insertion après la formation. Cette insertion détermine différents profils qui ont des actions spécifiques mais les apprentissages que les acteurs citent sont aussi orientés par cette insertion et présentent des contrastes assez marqués d'un profil à l'autre.

Lors des entretiens exploratoires, les acteurs ont souligné différents aspects de l'UniCampo. Les *agriculteurs* ont parlé d'apprentissages de technologies alternatives ; les *techniciens* ont été surtout marqués par la découverte de la réalité du Cariri et par l'échange avec les agriculteurs ; les *mobilisateurs communautaires* ont insisté sur leur envie de diffuser les connaissances apprises ; et les *médiateurs territoriaux* ont mis en avant l'apprentissage en matière de mobilisation d'acteurs.

Au-delà des intérêts divers, nous avons pu mettre en évidence des différences dans l'approfondissement des compétences des acteurs : les *agriculteurs* semblent juste avoir

découvert de nouveaux savoirs, mais ne les ont pas vraiment appropriés. Les *techniciens* ont un bon niveau d'analyse dans la plupart des domaines et mettent en pratique les connaissances liées à l'organisation. Les *mobilisateurs communautaires* mettent en pratique un large domaine de compétences. Et les *médiateurs territoriaux* sont dans une optique d'évolution permanente de leurs compétences. Tous les acteurs affirment l'apport de l'UniCampo, notamment pour les aspects liés à l'environnement et à la connaissance du Cariri.

Chaque acteur a aussi pu développer ses réseaux. Les *agriculteurs* sont insérés dans des réseaux productifs, les *mobilisateurs communautaires* dans des réseaux locaux associatifs, les *techniciens* dans des réseaux administratifs et les *médiateurs territoriaux* dans des réseaux « politiques » larges. Les réseaux productifs, associatifs et administratifs étaient généralement préexistants à la formation, mais se sont renforcés, alors que les réseaux « politiques » se sont constitués grâce à la formation.

Cette analyse des différents profils pose la question de ce qui a amené les acteurs à développer leur profil. En analysant les itinéraires des acteurs au cas par cas, les histoires de vies permettent de comprendre l'évolution de la personne, mais de manière globale, est-il possible de dégager des déterminants pour chaque profil ?

Influence de l'expérience de l'acteur

Clairement, les caractéristiques des acteurs (sexe, âge, lieu d'habitation) influencent le profil. Les médiateurs sont plus âgés, ils ont de l'expérience. Les techniciens sont des jeunes qui ont fait des études. Les mobilisateurs communautaires vivent dans des communautés d'agriculteurs. Les agriculteurs habitent plutôt dans des endroits isolés.

Par ailleurs, les activités exercées avant l'UniCampo ont aussi une influence. Rappelons que les profils correspondent à l'activité exercée après l'UniCampo. Avant, les médiateurs territoriaux étaient tous impliqués dans des associations. Ils cherchaient à développer des actions sociales, il est logique qu'ils aient amplifié leur action. Les techniciens étaient souvent déjà liés à des administrations ou institutions gouvernementales. Après l'UniCampo ils n'ont fait que mettre à profit les connaissances acquises pour développer de nouvelles actions au sein de ces institutions. Les mobilisateurs par contre n'avaient pas toujours une activité associative avant la formation, ils avaient envie de s'impliquer mais ne savaient pas comment le faire. L'UniCampo les a donc encouragés à se lancer dans des activités de mobilisation.

On peut se poser la question de pourquoi les agriculteurs ne sont pas aussi devenus des mobilisateurs communautaires. Une partie d'entre eux le voudrait mais se trouve dans des

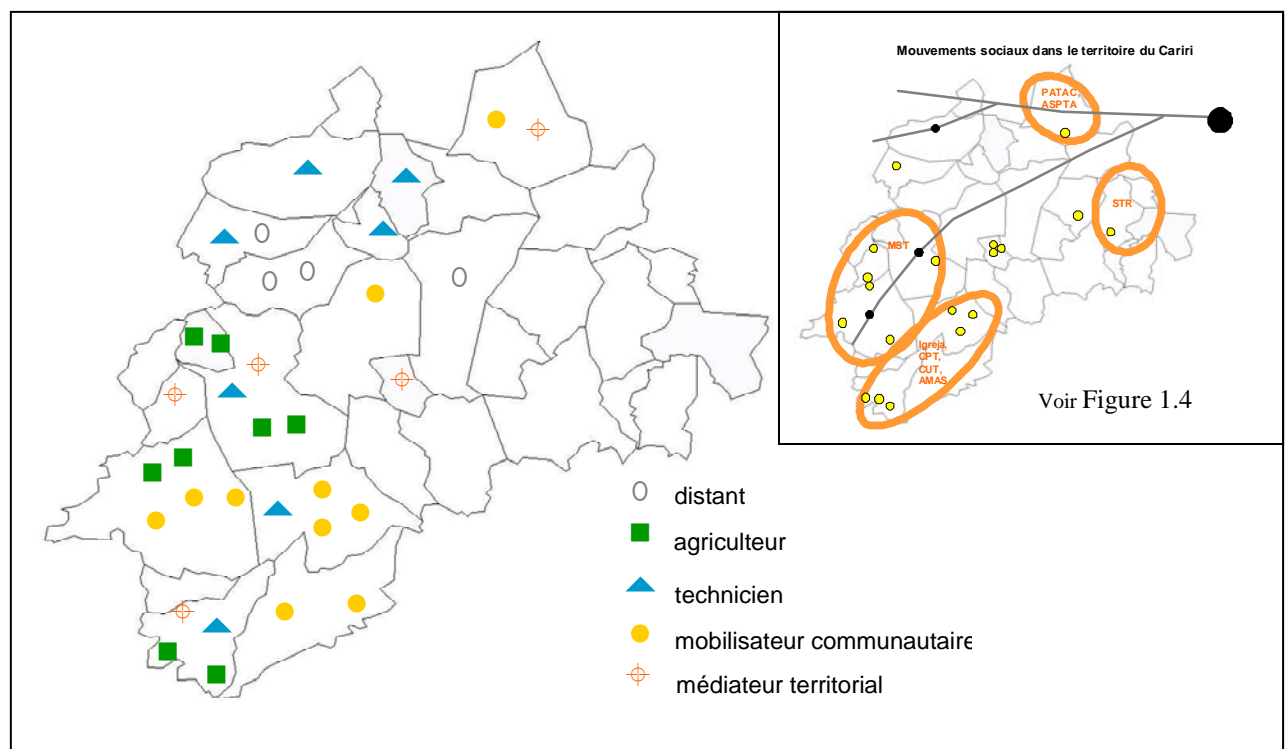
conditions difficiles au sein de leur communauté. D'autres ont au contraire volontairement arrêté leurs activités sociales à cause de conflits.

On ne peut certainement pas conclure que lorsque les étudiants sont entrés à l'UniCampo il était possible par avance de savoir quel profil ils allaient devenir. Mais clairement, leur profil est en grande partie déterminé par leur implication avant l'UniCampo. L'UniCampo n'a donc fait que conforter des dynamiques personnelles, même si elle a déterminé un « saut en avant » pour chaque personne.

Influence de l'insertion territoriale de l'acteur

Au-delà des aspects personnels, nous avons voulu voir si les différentes dynamiques du territoire (présentée dans le *Chapitre 1*) influençaient l'émergence de différents profils. Pour cela, nous avons réalisé une carte présentant la répartition des différents profils au sein du territoire (Figure 8.9).

Figure 8.9. Répartition des acteurs dans le Cariri, en fonction de leur profil



Il est intéressant de voir qu'effectivement, les différents profils se répartissent inégalement dans le territoire, suggérant que le profil des acteurs est influencé par leur localisation.

Une première explication peut être donnée par le type de sélection. Dans la partie nord-ouest du Cariri, où c'est l'EMATER qui a fait la sélection, il n'y a que des *techniciens* ou bien des personnes qui se sont désintéressées (caractérisées comme « distants »). La sélection a aussi été orientée dans le sud-est du Cariri (São João do Tigre et Camalau) : la personne qui a

indiqué les personnes de ces deux municipalités était le président de l'association d'éducation du Cariri. Elle a donc sélectionné des personnes plutôt liées à l'éducation, qui avaient des profils de *mobilisateurs communautaires*.

Cependant, cette convergence de profil peut aussi être liée aux dynamiques locales. Ainsi, dans le Sud du Cariri, une ONG (AMAS) agit depuis longtemps, ayant sans doute favorisé l'émergence de profil *mobilisateur*. Cette influence de mouvements présents est visible dans deux autres endroits (voir la carte complémentaire sur la Figure 8.9). Ainsi, à Soledade, une municipalité du nord-ouest du Cariri, le PATAC, une ONG, est présent depuis plus de 20 ans. Les deux étudiants de cette municipalité ont été "marqués" par ce mouvement et se sont engagés rapidement suite à l'UniCampo. Dans la région de Sumé-Prata, c'est la présence du MST qui a influencé les acteurs. Les deux *médiateurs territoriaux* qui sont apparus dans cette région ont été liés à ce mouvement, même s'ils n'y étaient pas leaders. Leur engagement après l'UniCampo est probablement fortement influencé par ce passé. Ils se sont liés au MST car ils cherchaient à s'engager en faveur de leurs communautés. L'UniCampo leur a offert d'autres possibilités de mettre en œuvre cette motivation. De la même manière, la personne de Coxixola, au centre du territoire, leader dans la réforme agraire de sa municipalité, est devenu médiateur territorial après l'UniCampo.

Ainsi, sans parler de déterminisme, il apparaît que les dynamiques du territoire influencent la manière dont les acteurs peuvent s'engager individuellement.

L'intérêt d'une analyse par profils

Terminons sur une considération plus méthodologique. Quel a été l'intérêt de concevoir cette typologie ?

D'abord, cette typologie nous a permis de contraster des situations relativement différentes qui n'apparaissaient pas de manière évidente sans cette analyse. Les différences d'insertion étaient visibles mais nous ne nous attendions pas à une telle différence entre les apprentissages réalisés par les acteurs, entre les réseaux qu'ils mobilisent. Ainsi, cette typologie nous a permis d'approfondir les différentes manières dont les acteurs avaient vécu l'UniCampo et dont ils en tiraient partie pour leurs activités. Cette analyse est donc une contribution importante pour comprendre les dynamiques d'apprentissage qui ont eu lieu pendant l'UniCampo.

Ensuite, cette typologie permet de mieux situer quelles ont été les personnes qui se sont intéressées à la proposition de l'UniCampo. Ceci donne des indications sur la manière de mieux conduire la sélection. Notamment, plusieurs étudiants n'avaient pas vraiment de liens avec leurs communautés avant la formation. Et ils n'en ont pas non plus développés après la formation, restant *agriculteurs*. Peut-être aurait-il fallu trouver un moyen de demander l'avis aux communautés, pour mieux cibler la sélection.

Notons cependant que nous n'avons certainement pas réalisé cette typologie pour dire que tous les acteurs devraient devenir des *médiateurs territoriaux*. Au contraire, il s'agissait de montrer qu'il y a différentes manières de s'engager dans le développement territorial et que chaque acteur a son importance. Nous développerons la complémentarité des acteurs dans le prochain chapitre traitant de l'action collective. Pour le moment, nous aimerions nous arrêter sur cette diversité d'insertion des acteurs et voir les implications que celle-ci a en termes de réflexion sur l'accompagnement des acteurs. En prenant conscience des différents profils existants, il pourrait être intéressant de voir comment les accompagner spécifiquement. Il ne s'agit pas de les séparer dans des formations différentes, l'échange entre acteurs différents ayant été un des apports de la formation, mais de voir comment mieux répondre aux attentes de chaque profil. La division en groupes de recherche a permis en partie cette spécialisation. Les *techniciens* notamment ont presque tous demandés à faire partie du groupe sur les systèmes de production. Il aurait été intéressant de voir comment mieux préparer les *médiateurs territoriaux* à leur insertion dans le territoire. Au cours de l'UniCampo, il n'était pas encore possible de savoir qui allait être *médiateur territorial*, mais un module spécial sur les politiques et les institutions du territoire aurait pu être proposé à ceux que cela intéressait. De même, pour les *mobilisateurs communautaires*, des éléments aidant à repasser les connaissances dans les communautés auraient sûrement été les bienvenus.

* * * * *

Suite à l'UniCampo, les étudiants ont progressivement changé d'activités, soit leur activité principale pour une dizaine d'entre eux, soit en développant des activités annexes pour une autre dizaine. Beaucoup d'entre eux ont augmenté leur engagement auprès des communautés, en les aidant concrètement à faire des projets, soit en les informant des programmes en cours dans les municipalités ou même au niveau du territoire. La majorité des étudiants a pris conscience des opportunités offertes au niveau du territoire, s'informant et s'intéressant à ce qui se développe dans les arènes territoriales (Forums), voire même en s'y impliquant.

L'UniCampo les a donc ouverts à de nouvelles possibilités. En approfondissant l'analyse des apprentissages développés, nous avons mis en évidence l'influence de l'UniCampo pour intéresser les acteurs à une large gamme de connaissances. Ils ont notamment découvert des connaissances environnementales, sur lesquelles ils étaient très peu informés auparavant. Ils ont également amplifiés leurs réseaux personnels, à la fois auprès des communautés et des organisations, se posant souvent comme relai entre les deux. Mais l'UniCampo a-t-elle uniquement permis une juxtaposition de changements personnels ? Dans le prochain chapitre, nous allons analyser comment ces changements individuels ont amené un engagement collectif.

Chapitre 9

Actions collectives : vers un projet territorial ?

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les changements réalisés à un niveau individuel. Les acteurs ont évolué dans leurs activités, grâce à de nouvelles connaissances mais aussi de nouveaux réseaux. Suite à l'UniCampo, les étudiants ont aussi développé de nouvelles actions collectives notamment par l'intermédiaire de l'association des anciens étudiants. L'objectif de ce chapitre est d'analyser comment ce collectif a émergé au sein de l'UniCampo et comment il s'insère aujourd'hui dans la gouvernance territoriale. Nous voulons notamment étudier si ce collectif est en train de devenir une force de proposition dans le territoire, à même de défendre une vision et un projet pour le territoire.

Nous faisons l'hypothèse que l'association a non seulement tiré parti du capital social mis en place pendant la formation pour donner une pérennité au réseau créé, mais qu'elle a su aussi développer un capital institutionnel lui permettant d'agir en tant qu'organisation dans le territoire.

Dans le 9.1 nous présentons comment le réseau formé par les anciens étudiants s'est progressivement constitué en organisation de développement. Dans le 9.2, en nous appuyant sur les concepts de capital social et capital institutionnel, nous analysons quels apprentissages ont permis d'appuyer l'émergence de ce dispositif collectif et notamment quel rôle la formation a joué dans ce processus. Dans le 9.3, nous discutons des enjeux de la constitution de capital institutionnel.

9.1 Actions développées à un niveau collectif : d'une association d'élèves à une organisation de développement

L'UniCampo a été construite progressivement par les formateurs mais aussi par le groupe d'étudiants. L'implication des étudiants dans cette construction s'est renforcée notamment

lorsque ceux-ci se sont constitués en association à la fin du premier cycle de l'UniCampo. Cette association, qui a émergé au cours de la formation, a permis à l'expérience de prendre une tournure réellement collective. C'est donc sur cette association que nous allons centrer notre analyse afin d'étudier ce qu'elle représente : la formalisation d'un réseau d'étudiants ? une organisation pour mettre en place des actions de développement ? une organisation pour permettre une prise de position politique ?

9.1.1 Emergence d'un collectif : l'association des anciens étudiants

Après les trois premiers mois de formation, les étudiants ont fondé une association pour demander collectivement que la formation continue : l'Association des Elèves de l'UniCampo (Associação dos Alunos da Unicampo – AAUC). Quelques mois plus tard, ils ont donc été invités en tant qu'association pour participer aux discussions relatives à la poursuite de l'UniCampo. Les étudiants sont ainsi devenus institutionnellement pro-actifs dans la formation (Coudel et Sabourin, 2009). Progressivement, l'AAUC s'est impliquée dans plusieurs projets liés à l'UniCampo. Après la mise en place des projets de recherche, elle a continué le suivi d'expérimentation de cultures sous couvert forestier. La troisième année, elle a proposé de mener un projet collectif pour réaliser des chantiers d'ensilage. Après l'UniCampo, elle a continué ces actions et en a développé d'autres.

Les étudiants accordent beaucoup d'importance à cette association. Lorsqu'on leur demande quels seraient les éléments qu'ils prendraient en compte pour évaluer la contribution de l'UniCampo au développement territorial, l'AAUC arrive en tête, citée par 25% des étudiants.

L'association offre une opportunité de continuité après l'UniCampo : elle permet de structurer les projets productifs réalisés suite à l'UniCampo (par une assistance technique et en offrant un lieu de réflexion), elle est un lieu de réunion des étudiants favorisant les échanges et elle devient une organisation pour développer des projets. Elle appuie donc les différents niveaux de résultats de la formation : le niveau individuel avec le suivi des projets lancés ; le niveau collectif avec un maintien du réseau d'étudiants ; et le niveau institutionnel avec la mise en place d'une organisation pour agir collectivement à un niveau territorial.

Pour comprendre les dynamiques de l'association, nous nous sommes appuyés sur une observation de longue durée ainsi que sur le bilan réalisé par les étudiants lors des entretiens semi-dirigés. Nous avons ainsi pu recenser la régularité de la participation des étudiants (en la différenciant en fonction des profils), identifier les membres les plus actifs et suivre les thèmes abordés lors des réunions de l'association. Le Tableau 9.1 regroupe les données concernant la participation des étudiants.

Tableau 9.1. Participation à l'association, par profil

	Effectif total	Participation totale	Participe de temps en temps	Participe régulièrement	Est moteur
Distants	4	1	1	-	-
Agriculteurs	6	4	4	-	-
Techniciens	7	3	1	1	1
Mobilisateurs	9	5	1	2	2
Médiateurs	6	5	-	2	3
Total	32	18	7	5	6

Alors que l'association veut rassembler tous les étudiants, seuls 56% des étudiants y participent, dont 19% de manière active (en temps que membres moteurs) et 16% régulièrement. Les membres moteurs sont essentiellement des *médiateurs territoriaux* (pour plus de la moitié). C'est d'ailleurs le profil le plus présent dans l'association : 5 d'entre eux sont engagés (ce qui représente près d'un tiers des membres de l'association). La moitié des *mobilisateurs communautaires* participent aux activités de l'association, presque tous de manière régulière. Les *agriculteurs* ne participent que de temps en temps, mais ils sont tout de même membres à 67% d'entre eux, à défaut d'être très actifs. Les *techniciens* sont par contre assez peu présents, moins d'un tiers participe régulièrement.

Les motivations amenant les différents étudiants à participer à l'association sont variées. Les *médiateurs territoriaux* en font partie essentiellement pour développer des projets. Ils sont le noyau de l'AAUC. Ils ont réalisé plusieurs projets collectifs : des chantiers d'ensilage, des jardins collectifs de femmes. Ils ne tirent pas de bénéfices individuellement de ces projets, révélant leur volonté faire ces projets pour le développement du territoire. Par ailleurs, ils ont lancé peu de projets individuels, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils ont peu de temps en dehors de leurs activités professionnelles.

Les *mobilisateurs communautaires* participent avec intérêt aux discussions relatives aux projets individuels, qui portent sur les limites et avantages de ces projets et sur les manières d'évaluer la rentabilité. Les projets lancés de manière individuelle sont l'occasion pour eux de tester des technologies qu'ils veulent diffuser dans leurs communautés.

Les *agriculteurs* qui ont voulu développer des projets individuels ne les ont pas toujours réalisés. Ils ne participent pas à l'association pour discuter de projets, mais surtout par besoin de rester en contact avec les autres étudiants qui leur donnent des nouvelles de ce qui se passe au niveau du territoire (n'oublions pas que 50% des *agriculteurs* disent s'intéresser au territoire, même s'ils n'ont aucune action à ce niveau).

Différentes raisons expliquent la non-participation de près de la moitié des étudiants. Les « distants » se sont désintéressés⁷¹. Le seul médiateur qui ne participe pas est un « opposé

⁷¹ Une personne du profil « distant » habite à Sumé et participait parfois à des rencontres festives organisées par l'association. Lorsque l'opportunité s'est présentée, l'AAUC l'a recrutée comme secrétaire.

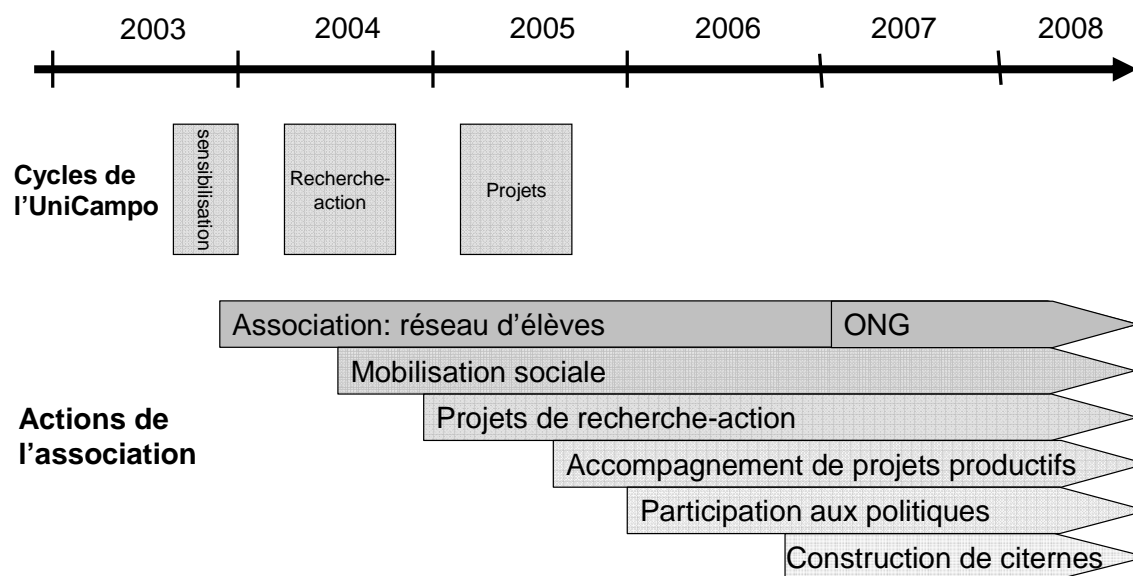
politique », actif dans la CUT (nous reviendrons sur son cas par la suite). Les *techniciens* sont très pris par leur travail et sont insérés dans d'autres réseaux. Pour les autres acteurs, la distance est le principal facteur : ils restent informés et intéressés mais ne se déplacent plus pour participer aux réunions (la distance critique étant trois heures de déplacement jusqu'à Sumé).

9.1.2 Une organisation qui mène des actions de développement

Rapidement, les étudiants ont fait de l'association plus qu'un réseau pour maintenir des liens et échanger de l'information. L'AAUC s'est peu à peu constituée en véritable organisation de développement. En décembre 2006, après trois ans d'existence, les membres ont choisi de modifier le statut de l'association : elle est devenue une ONG, pouvant ainsi répondre aux appels d'offre du gouvernement. Ce statut est très officiel au Brésil. Pour l'obtenir, il faut prouver trois ans de fonctionnement et d'actions en faveur du bien public. Le choix de devenir une ONG montre bien la volonté des étudiants de s'investir dans le développement de leur territoire et de obtenir pour cela des financements. Ils ont également changé le nom de l'association : « Anciens étudiants, collaborateurs et amis de l'Université Paysanne », pour élargir les adhésions. L'AAUC devient ainsi une des premières ONG créées dans le territoire du Cariri.

Depuis sa création, l'AAUC a progressivement agrégé différentes activités comme représenté sur la Figure 9.1.

Figure 9.1. Mise en place progressive des actions menées par l'AAUC



Dès 2004, de sa propre initiative, l'association a demandé au Projet Dom Helder Camara (PDHC) qu'il la reconnaisse comme une entité de mobilisation sociale dans les périmètres de réforme agraire. Le PDHC avait demandé début 2004 que des personnes des périmètres de réforme agraire soient intégrées à la formation, prévoyant d'en faire des mobilisateurs sociaux. Deux organisations faisaient déjà de la mobilisation sociale pour le PDHC, la CUT et la FETAG, et il était prévu que les étudiants s'intègrent dans ces structures. Cependant, face à la demande de l'AAUC, le PDHC a accepté que celle-ci devienne aussi une organisation de mobilisation. Ainsi, depuis septembre 2004, les communautés qui sont impliquées dans le programme du PDHC peuvent choisir l'AAUC pour les accompagner à faire des projets. Le PDHC établit alors un contrat avec l'AAUC comme prestataire de service. L'AAUC a commencé à accompagner 5 communautés à travers tout le Cariri et augmente progressivement son action. Elle touche aujourd'hui 675 familles dans 7 municipalités. Elle est très appréciée par les communautés de base car les étudiants, agriculteurs eux-mêmes, sont proches des préoccupations des communautés, tout en apportant des connaissances acquises à l'UniCampo.

Un autre projet important de l'AAUC s'est mis en place suite aux recherches menées pendant la formation sur la gestion de la Caatinga (la forêt native). Le professeur Daniel Duarte a proposé avec des collègues de l'EMBRAPA (Institut Brésilien de Recherche Agronomique) d'engager un partenariat pour un programme d'expérimentation de cultures dans la Caatinga (forêt native) avec défriche partielle. Dans ce programme, les ex-étudiants reçoivent une bourse en tant que techniciens de recherche pour accompagner les agriculteurs impliqués dans les expérimentations. Ce programme continue encore aujourd'hui et plusieurs communautés s'y sont ralliées au vu du succès technique. 8 zones d'expérimentation sont en cours dans 4 municipalités différentes. Un projet de production intégrée a également été lancé en partenariat avec l'EMBRAPA pour tester différentes combinaisons de cultures de maïs, haricot, sésame et coton, également suivi par les ex-étudiants.

Comme mentionné précédemment, l'AAUC a aussi permis un suivi des projets individuels et collectifs mis en place par les étudiants de l'UniCampo. L'AAUC a structuré une assistance technique pour l'implantation des projets, un ou deux étudiants étant affecté à l'accompagnement de chaque projet, en fonction de leurs compétences. Une coopérative de microcrédit est également en projet, grâce au remboursement progressif des financements attribués aux projets pendant l'UniCampo. Deux projets ont été financés après la fin de l'UniCampo, grâce à ce fond.

Un des projets collectifs qui a eu le plus de succès est celui des chantiers d'ensilage, lancé en 2005. En 2006, l'association a proposé un partenariat à l'EMATER pour mener une sensibilisation sur la fenaison et l'ensilage. D'abord intéressée, celle-ci n'a pourtant pas donné un accord pour mettre à disposition le matériel nécessaire (ensileuse, tracteur). Pour tout de même réussir à élargir son action, l'AAUC a porté cette réflexion au sein du Forum du

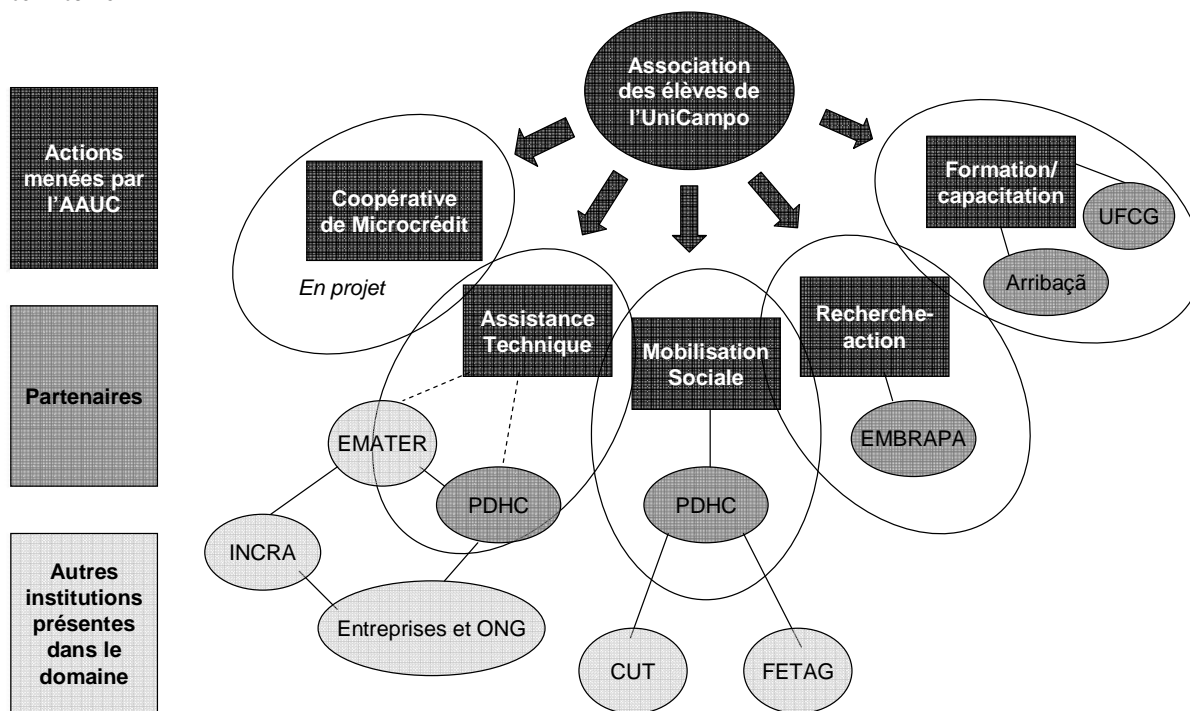
territoire, où celle-ci a soulevé l'enthousiasme (nous en parlerons dans la suite).

Etant la seule ONG du territoire, l'AAUC est sollicitée par des ONG de territoires voisins pour développer des actions dans le Cariri. Ainsi, Arribaça, une ONG de la Borborema menée par des ingénieurs agronomes, dont un qui a participé à l'UniCampo en tant que formateur, a établi un partenariat avec l'AAUC pour réaliser plusieurs projets d'éducation pour agriculteurs et jeunes.

Le PATAC, la plus ancienne ONG du Nordeste, a également sollicité l'AAUC pour qu'elle s'implique dans un programme de diffusion de citernes dans les municipalités du Cariri (au sein du Programme « Un Million de Citernes pour le Semi-Aride »). Ce programme est mené par différents relais locaux du réseau de l'ASA (Articulation pour le Semi-Aride). Cette action permet donc à l'AAUC de s'introduire dans un réseau influent du Semi-Aride. Elle a mobilisé des personnes dans 10 communautés, construisant 153 citernes.

La Figure 9.2 représente les différentes actions menées par l'AAUC, les partenariats engagés, et les autres organisations présentes dans le territoire sur le même champ d'action.

Figure 9.2. Actions menées par l'UniCampo et relations avec les autres institutions présentes dans le territoire



Organismes gouvernementaux :

EMBRAPA: Entreprise Brésilienne de recherche Agronomique
 EMATER: Entreprise d'Assistance Technique
 INCRA: Institut de la Réforme Agraire
 PDHC: Projet Dom Helder Camara
 UFCG: Université Fédérale de Campina Grande

Syndicats :

CUT: Centrale Unique des Travailleurs
 FETAG: Fédération des Travailleurs Agricoles

Entreprises et ONG :

Arribaça: ONG locale (siège dans un territoire voisin)
 Organisations d'assistance technique: Coopagel, AMAS, Vinculus, Holus

Il est important de souligner que l'arrivée d'un nouvel acteur comme l'AAUC dans le paysage institutionnel n'est pas toujours bien acceptée par les autres organisations du territoire.

Du côté de la formation et de la recherche-action, l'AAUC bénéficie de partenariats solides avec des institutions gouvernementales reconnues, sans institution concurrente. Ces champs d'actions ne sont pas en "compétition" et l'association mène ses actions sans problème. Pour la coopérative de microcrédit, le projet en est encore à ses prémices, mais aucune institution du genre n'existe dans le territoire, on peut donc supposer qu'à part les problèmes d'organisation interne (mais qui peuvent être non négligeables), cette activité ne devrait pas rencontrer de problèmes particuliers.

Les champs qui se sont révélés plus problématiques sont ceux de la mobilisation sociale et de l'assistance technique. La mobilisation sociale est exclusivement contrôlée par le Projet Dom Helder Camara, qui passe un contrat annuel avec l'entité choisie par la communauté. Dans le territoire du Cariri, en raison d'un conflit entre les deux syndicats de mobilisation, le « marché » de la mobilisation sociale est tendu. C'est pourtant ce qui a permis l'entrée de l'AAUC sur le marché, car si un seul syndicat était implanté, comme c'est le cas dans d'autres états fédérés, il aurait été presque impossible d'accéder à cette activité.

Les syndicats présents voient d'un mauvais œil l'arrivée d'un nouveau candidat, d'autant plus que celui-ci est particulièrement apprécié par les communautés de base. Cette compétition a donné lieu à un conflit latent entre les étudiants de l'UniCampo. Deux étudiants qui sont mobilisateurs sociaux pour la CUT (Centrale Unique des Travailleurs, fédération de syndicats) critiquent l'intrusion de l'AAUC et jugent qu'elle devrait s'en tenir à un rôle d'assistance technique. En effet, plusieurs communautés avec lesquelles travaillait la CUT ont préféré choisir l'AAUC. Dans certains cas, les modalités de choix du prestataire de service par les communautés n'ont pas été respectées. Ceci est arrivé dans plusieurs communautés où agissait l'AAUC et où elle était largement appréciée : les réunions de choix ont été organisées sans convocation préalable de la communauté par la coordinatrice du PDHC-Cariri, afin de privilégier le choix d'une autre entité.

L'AAUC est actuellement dépendante en grande partie des financements liés aux contrats avec le PDHC. Au-delà des conflits avec les autres organisations, les membres de l'AAUC voient que l'activité de mobilisation sociale n'est pas prometteuse à long terme. Le PDHC est un programme gouvernemental qui risque de terminer en 2010. L'AAUC cherche donc d'autres possibilités. L'une d'entre elles est de devenir un prestataire de service technique. Pour cela, il faut obtenir une accréditation auprès de la CONFAEAB, la Confédération des Ingénieurs Agronomes Brésiliens. Cette accréditation est donnée si un membre de l'association est ingénieur certifié. Il est donc nécessaire pour l'AAUC de s'associer à un ingénieur. Elle est actuellement en train de constituer le dossier de demande d'accréditation.

Si l'AAUC a su profiter des différentes opportunités pour développer des activités, c'est notamment grâce à la vision de son président actuel (en fonction depuis Février 2006). Ancien technicien agricole, impliqué pendant une dizaine d'années au sein du MST, il possède à la

fois de bonnes compétences techniques, une capacité de mobilisation importante et une bonne connaissance de l'ensemble du territoire. Il occupe aujourd'hui un emploi à la CAGEPA (l'organisme qui s'occupe de l'approvisionnement en eau dans l'état de la Paraíba) mais il consacre par passion son temps libre à l'AAUC. Il est secondé d'un jeune, initialement impliqué dans la mobilisation sociale dans sa communauté, qui effectue le travail quotidien de l'AAUC. Le président, fort de son expérience, le forme progressivement à développer une vision stratégique et une bonne connaissance du territoire. Actuellement, la durabilité de l'association tient en grande partie à l'articulation de ces deux personnes. En 2008, le président a été reconduit dans ses fonctions pour deux ans, mais son objectif est de déléguer le plus possible ses fonctions pour susciter l'implication des autres membres.

Tant que ces autres membres sont des étudiants de l'UniCampo, il n'y a pas de problème de compréhension et ceux-ci se font confiance entre eux. De nouvelles personnes ont été intégrées à l'association, pour devenir mobilisateurs dans des communautés au nom de l'AAUC. Ceci pose des problèmes : ces nouveaux acteurs n'ont pas suivi l'UniCampo et ne partagent pas d'emblée la vision des étudiants, ne menant pas leurs actions de la même manière dans les communautés. Un des aspects essentiels concerne la construction des savoirs entre le mobilisateur et la communauté, ce que nous explorons dans la prochaine section.

9.1.3 Une action orientée par un principe fort : la co-construction de savoirs

L'association s'est fortement inspirée pour ses principes d'action de ce que les étudiants ont découvert à l'UniCampo, c'est-à-dire la reconnaissance du savoir des agriculteurs et la construction de nouveaux savoirs adaptés. Ceci lui permet de se distinguer d'autres organisations du territoire qui arrivent avec des « solutions toutes prêtes ». Ceci lui confère une grande légitimité auprès des agriculteurs.

Lors de la formation, la production de nouvelles connaissances a étonné les acteurs eux mêmes ("nous l'avons fait") et les a rendu fiers d'eux. Ils abordent la négociation avec les partenaires de manière plus sûre et affirmée ("nous savons ce que nous voulons"), ce qui permet un véritable débat. Cette production de connaissances ne s'est pas limitée au temps de la formation. Les étudiants se sont appropriés la méthodologie, leur conférant une capacité permanente à construire de nouvelles connaissances en fonction des besoins des communautés.

Cette co-construction s'est mise en place progressivement au cours de l'UniCampo. D'abord, par la mise en place d'un climat de confiance permettant l'échange entre étudiants et formateurs, puis par l'application de méthodologies de recherche inscrites dans l'action et enfin par la définition de projets, en tant que « produits » de l'analyse menée par la recherche. Après l'UniCampo, le contact a été maintenu entre formateurs-chercheurs et étudiants, dans une perspective d'accompagnement dans la durée du processus de construction de compétences, la formation étant trop courte pour permettre la confrontation à la réalité dans la

durée. Des réflexions ont été menées autour des projets des étudiants, notamment pour renforcer leur capacité d'analyse à partir des difficultés rencontrées. Ces réflexions menées de manière collective ont permis d'envisager des innovations pour résoudre les problèmes.

Pour illustrer la manière dont cette co-construction a influencé l'action de l'AAUC, nous allons développer l'exemple de la recherche sur la gestion de la forêt native qui a particulièrement marqué les étudiants. Initiée en 2005, cette recherche a d'abord consisté à faire un état des lieux de la flore qui existait sur différentes parcelles. Le formateur en charge a proposé d'utiliser des méthodes de recherche classique, mais rapidement, les étudiants ont proposé des méthodes pour simplifier les démarches, avec le même résultat. De manière très concrète, il s'agissait de répertorier la flore en faisant des triangles, plutôt que des rectangles, permettant de réaliser le travail plus rapidement pour un milieu donné et donc de répertorier plus de milieux en un temps donné.

Après cette phase d'identification du potentiel de la forêt, un projet de recherche a été lancé pour planter des variétés agricoles sous couvert forestier éclairci. L'objectif de ce projet était de trouver des alternatives aux coupes blanches (par brulis) généralement pratiquées dans la région, fragilisant grandement les sols. Les étudiants et d'autres agriculteurs des communautés ont proposé différentes manières d'éclaircir (en enlevant des branches sur les arbres) et ont testé différentes variétés de plantes. Ce programme de recherche est encore en cours, sur les parcelles de quelques agriculteurs-expérimentateurs, suivi par des membres de l'AAUC financés par l'EMBRAPA.

Plusieurs événements ont été organisés par l'EMBRAPA, en partenariat avec l'AAUC, pour montrer les résultats des expérimentations à des chercheurs et aussi à des agriculteurs du territoire (dont le transport était payé). La plupart des variétés ont poussé de manière convenable. Surtout, des analyses scientifiques ont montré que la biomasse qui se développe est considérablement plus élevée qu'en milieu non-forestier, notamment pour le pâturage. Les étudiants ont contribué à mettre en place ces pratiques dans plusieurs communautés où ils travaillent, la couplant aux projets d'ensilage. Pour eux, il ne s'agissait pas de « diffuser » cette technique, mais de proposer aux agriculteurs de travailler avec eux pour voir comment faire de l'ensilage avec des plantes natives (plutôt qu'avec du sorgho et du maïs). Les témoignages des ex-étudiants font part de l'importance de la co-construction, qui implique des chercheurs et des agriculteurs. Ils se voient comme un intermédiaire. Ils considèrent que cette co-construction permet aux agriculteurs de s'approprier les nouvelles techniques développées.

Plus qu'une manière de construire les compétences d'analyse des acteurs, la co-construction de connaissances bouscule les modèles d'action des acteurs, introduisant une nouvelle manière d'envisager la connaissance et sa création et permettant une nouvelle forme

d'interaction entre acteurs. Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants qui travaillent quotidiennement avec des agriculteurs : ils ne peuvent plus se poser en détenteur d'un savoir « universel » technique, ils voient les avantages de construire cette connaissance avec l'agriculteur à partir de sa propre pratique. Ils s'opposent aux projets « pré-définis » de la Banque et cherchent à adapter chaque projet à la demande de la personne. Lors des entretiens exploratoires, nous avons analysé quels étaient les profils qui mettaient le plus en avant l'importance des projets de recherche-action pendant la formation. Ce sont les *mobilisateurs communautaires* qui font le plus référence à la recherche-action (67%), contre 50% des *médiateurs territoriaux*, 50% des *agriculteurs* et 29% des *techniciens*. Plus le contact avec des agriculteurs est fréquent, plus la pratique de co-construction de connaissance prend du sens.

Par la remise en cause des schémas classiques de transmission qui fondent généralement le pouvoir des organisations, l'adoption d'une pratique de recherche-action pour permettre la co-construction de savoirs pose toutefois des problèmes lors de l'insertion des étudiants dans les organisations en place : soit ils ne sont pas embauchés, étant repérés comme perturbateurs potentiels de l'ordre établi ; soit ils n'ont pas la marge d'action au sein de l'organisation pour « faire vivre » cette nouvelle méthodologie, menant souvent à des frustrations. Ceci révèle les limites de la formation uniquement des individus et des groupes et montre la nécessité d'envisager un processus de formation différent : les organisations du territoire doivent également être sensibilisées.

Les connaissances nouvelles produites, ainsi que les méthodologies associées, ont eu des répercussions importantes au sein du groupe, leur donnant une force pour entreprendre des actions. Néanmoins, il apparaît que ces apprentissages se heurtent au niveau du territoire à un modèle institutionnel figé, avec des organisations qui ne sont pas toujours prêtes à accepter l'évolution portée par les étudiants.

9.1.4 Un acteur politique au niveau territorial

Pour ses membres, l'objectif principal de l'AAUC est de réaliser des actions de développement en portant les valeurs développées à l'UniCampo, dont la co-construction de savoirs. Mais presque malgré eux, l'association devient également un acteur politique. Les étudiants ne se sentent pas très à l'aise sur le terrain politique, pourtant ils en voient bien l'importance. Les étudiants considèrent que l'UniCampo a réussi à « ouvrir un espace politique indépendant ». Dans un territoire où l'influence de la politique « traditionnelle » est encore très prégnante, cet espace est précieux pour les acteurs.

Lorsque le Forum Territorial promu par le SDT (Secrétariat du Développement Territorial) a été lancé en 2004, deux places ont été proposées à l'UniCampo. Deux formateurs impliqués sur le terrain ont participé aux premières réunions. Du fait de son action dans le territoire, l'AAUC a également gagné un droit de représentation dans le Forum : deux membres de l'AAUC sont nommés pour participer de toutes les réunions du Forum.

Dès la première année de l'existence du Forum en 2005, les investissements choisis ont été fortement orientés par la dynamique lancée par l'UniCampo, grâce à l'influence des formateurs. Un Centre de « Documentation Vive » a été construit au sein de l'école agro-technique où se déroulait l'UniCampo, pour servir de centre de ressources pour des agriculteurs. Egalement au sein de l'école agro-technique, une pépinière a été réalisée pour diffuser des plants d'espèces natives et appuyer le projet de gestion de la forêt native. L'année suivante, en 2006, des baraques pour un marché de produits bio ont été installées au sein du marché de Sumé, pour valoriser les produits des potagers collectifs, comme ceux lancés par les étudiants dans plusieurs communautés. La construction d'un Centre de Formation pour Agriculteurs Familiaux a été proposée à partir de 2007, montrant la motivation des organisations du territoire à développer des formations pour agriculteurs. Cependant, seule la construction des locaux était envisagée, révélant bien les limites d'une politique d'investissements sans budget parallèle pour l'animation. Les plans ont été réalisés, mais fin 2007, la promesse d'implantation de l'UFCG à Sumé se concrétisant, le projet a été bloqué pour implanter la future université à l'endroit prévu pour le centre de formation. Ces différents projets montrent bien que l'influence de l'UniCampo est allée bien au-delà du cercle des élèves.

Ces projets ont été en partie suggérés par les deux formateurs de l'UniCampo qui participaient au Forum. Mais progressivement, l'AAUC aussi a trouvé sa place au sein du Forum pour proposer des projets. Le plus grand succès de l'AAUC se rapporte à un projet de chantiers d'ensilage qu'elle a lancée elle-même et qui s'est ensuite propagée à l'ensemble du territoire via le Forum. Elle a fait preuve de beaucoup de patience et de tact, d'abord pour convaincre les agriculteurs de la suivre, puis pour convaincre le Forum de lancer un projet territorial.

Le Tableau 9.2 présente la mobilisation progressive des agriculteurs autour de ce projet.

Tableau 9.2. Mobilisation d'agriculteurs par l'AAUC pour faire de l'ensilage

	2005	2006	2007	2008
Agriculteurs	4	20	35	50
Communautés	1	3	5	7
Nombre de silos	4	25	40	80
Total de tonnes d'ensilage	10	120-150	180-200	plus de 250

En 2005, alors que les projets productifs étaient en train d'être élaborés au sein de l'UniCampo, l'association a proposé un projet collectif pour faire de l'ensilage dans une communauté. L'idée était de reprendre une technique mise au point par l'EMATER, mais qu'aucun agriculteur n'avait encore adopté. Bien que les agriculteurs aient été un peu réticents au début (il fallait accepter de mettre du fourrage de côté à la bonne saison, sans savoir s'il allait réellement être conservé), quatre agriculteurs ont accepté de faire un essai. Il s'agissait

de personnes proches (famille et voisins) d'une étudiante très dynamique qui essayait de lancer beaucoup de projets dans sa communauté. L'année suivante (2006), au vu du succès, ces agriculteurs recommencèrent et plusieurs autres personnes de la communauté ont eu envie de s'engager dans ce projet. Fort de son succès, l'association a pu aussi lancer ce processus dans trois communautés où des étudiants étaient mobilisateurs.

En 2007, les représentants de l'association ont proposé au Forum d'étendre ce processus à l'ensemble du territoire. Leur idée a été reprise par une grosse coopérative d'appui technique, qui est passé à la tête du projet, évinçant en partie l'AAUC. Celle-ci ne s'est pas laissé faire et a demandé à prendre part du processus. Voyant que l'AAUC devenait un acteur majeur du territoire, la coordination du Forum a accepté de l'intégrer dans le noyau technique du Forum (qui décide des projets et contrôle leur exécution).

En 2008, le Projet Dom Helder Camara a financé plusieurs ensileuses, mises sous la responsabilité de l'AAUC. Ceci leur a permis d'étendre encore plus leur propre action. Plusieurs communautés où l'AAUC n'est pas présente ont également lancé des projets d'ensilage. Au total, une vingtaine de communautés a réalisé de l'ensilage en 2008. Par ailleurs, le projet a pu enfin aboutir au sein du Forum. Une dizaine de municipalités du Cariri (sur 30) a accepté de financer la moitié du matériel en contrepartie de l'investissement du Forum. En Novembre 2008, 13 ensileuses ont été distribuées aux différentes municipalités. Elles sont mises à disposition des communautés rurales et utilisées avec l'appui du noyau technique du Forum (dont l'AAUC est devenue membre). Ceci représente donc une victoire importante pour l'AAUC, qui prétend vouloir lancer un projet de « Un million de silos » pour le semi-aride (en référence au « Programme un million de citernes »).

Cette implication politique n'est cependant pas toujours aisée pour l'AAUC. Liés à la base, les étudiants sont conscients des besoins des agriculteurs et des possibilités techniques et ils font remonter des idées et des demandes jusqu'au Forum. Cependant, au sein du Forum, les représentants d'autres institutions sont souvent des techniciens supérieurs, qui ont une formation universitaire et surtout l'habitude de travailler par contrats : ils savent écrire des rapports, être en compétition avec d'autres. Ils reprennent souvent les idées à leur compte, ce qui frustre beaucoup les représentants de l'AAUC, parfois démotivés par les processus de négociation.

Il est nécessaire que l'AAUC réussisse à imposer sa légitimité dans le paysage institutionnel. Elle est en concurrence avec des organisations bien plus puissantes, qui agissent dans tout le Nordeste, voire tout le Brésil, et qui ont donc les moyens de s'imposer. L'avantage de l'AAUC est sa légitimité auprès des acteurs de base. Sa faiblesse est le manque de « professionnalisme compétitif », pour réussir des appels d'offre, pour rédiger des dossiers, et pour négocier au sein du Forum.

Depuis le début, l'UniCampo s'est voulu politiquement « neutre », c'est-à-dire qu'elle n'a

sollicité ou accepté aucun soutien politique, si ce n'est celui de la préfecture de Sumé qui lui a mis à disposition les locaux de l'Ecole Technique. Pourtant, à l'issue des trois premiers mois de formation, les élus politiques n'ont pas manqué d'essayer de s'approprier de la paternité du projet. En particulier, le débat sur la création d'un Campus Universitaire dans la région, présenté comme une continuité de l'UniCampo, a exacerbé les tensions politiques au sein du territoire, chaque parti voulant être associé au projet.

A la suite de l'UniCampo, l'AAUC veut rester politiquement « neutre ». Mais dans le contexte de la Paraíba qui est divisé entre deux groupes politiques, sans grandes différences idéologiques mais s'opposant fortement pour un contrôle des moyens, et où tout vire à la démonstration politique, cette position « neutre » n'est guère confortable pour un « petit joueur » comme l'AAUC. En effet, même s'ils ne s'engagent pas politiquement, les membres de l'AAUC sont rapidement étiquetés et soumis au jeu politique. Ceci est rapidement devenu leur contrainte principale : ils n'ont le soutien d'aucun camp, car ils ne s'affichent pas, mais ils sont gênés dans leurs actions par tous les camps... Pour maintenir leur indépendance politique, les étudiants doivent asseoir leur légitimité.

Pour montrer la vision que les acteurs du territoire se font de l'association, nous proposons dans le Tableau 9.3 quelques phrases recueillies lors des entretiens avec différents acteurs-clés en 2006 et 2007.

Tableau 9.3. Evaluations faites par des acteurs-clés du territoire

« Aujourd'hui, les élèves causent déjà des problèmes. Leurs connaissances, ce n'est pas parce que quelqu'un les leur a donné, mais parce qu'ils les ont cherchées eux-mêmes, recherchées. »

Quinquinha (ancienne directrice de l'école technique)

« Avant, certains élèves faisaient du bruit, mais sans fondements. Aujourd'hui, ils ont les fondements pour leur donner de l'assurance. Aujourd'hui, ils font peur. »

Auxiliadora (ancienne articulatrice du territoire)

« Les élèves ont un grand pouvoir de revendication. Et ce n'est possible que s'ils maintiennent les liens avec leur base. »

Antonio Alberto (directeur de l'EMATER-Cariri)

« D'autres agriculteurs sont également ouverts à de nouvelles techniques. La différence, c'est que les élèves de l'UniCampo ont gagné des liens avec les institutions. »

Melchior (chercheur de l'EMBRAPA)

L'AAUC, du point de vue de ces personnes qui sont influentes dans le territoire, apparaît comme une force de revendication qui fait peur aux organisations « installées », car les étudiants ont des connaissances, des fondements à leur argumentation et une légitimité par la base. Par ailleurs, ces étudiants sont en lien avec différentes institutions dans le territoire, ce qui leur donne un atout important par rapport à d'autres agriculteurs.

Après bientôt 5 ans d'existence, la légitimité de l'AAUC semble s'installer. En 2008, la coordinatrice du SDT dans la Paraíba a organisé une rencontre privée avec le président de

l'association, pour demander que celle-ci s'investisse plus dans le territoire, espérant sans doute un contre-pouvoir aux grosses coopératives d'assistance technique. Par ailleurs, la CUT, qui était un de ses principaux rivaux dans le champ de la mobilisation sociale, est grandement affaiblie dans le territoire et l'AAUC réinvestit le terrain laissé libre. Elle prend d'ailleurs le contrôle du *Forum dos Assentados*.

Proposé à l'initiative de plusieurs étudiants de l'UniCampo, ce Forum réunit les organismes gouvernementaux chargé de la réforme agraire (INCRA, BNB, PDHC) et les communautés installées dans les périmètres de réforme agraire. Le PDHC a soutenu sa création. Au départ, il était organisé sous l'étiquette de la CUT, mais rapidement, ce sont les étudiants de l'AAUC qui se sont mobilisés pour l'organiser. Aujourd'hui, ce sont eux qui mènent ce Forum, invitant les organismes gouvernementaux à venir rencontrer les communautés. Alors que les étudiants restent encore méfiants au sein du Forum du territoire, ayant l'impression que les techniciens supérieurs et les élus politiques dominent les prises de décision, dans le *Forum dos Assentados*, ils sentent qu'ils peuvent s'investir pour influencer les décisions en faveur des communautés rurales.

9.2 D'un capital social à un capital institutionnel ?

L'association n'est pas simplement un lieu pour que d'anciens étudiants se retrouvent. Une organisation émerge, avec ses institutions. Quels sont les apprentissages que les acteurs ont mobilisés pour construire cette association ? Quelle a été l'influence de l'UniCampo ? En nous appuyant sur les concepts de capital social et de capital institutionnel, nous analyserons la manière dont l'association permet à différents réseaux territoriaux de se rencontrer puis nous étudierons les valeurs qui se sont développées au sein de l'UniCampo et comment elles sont reprises par l'association pour se constituer en organisation.

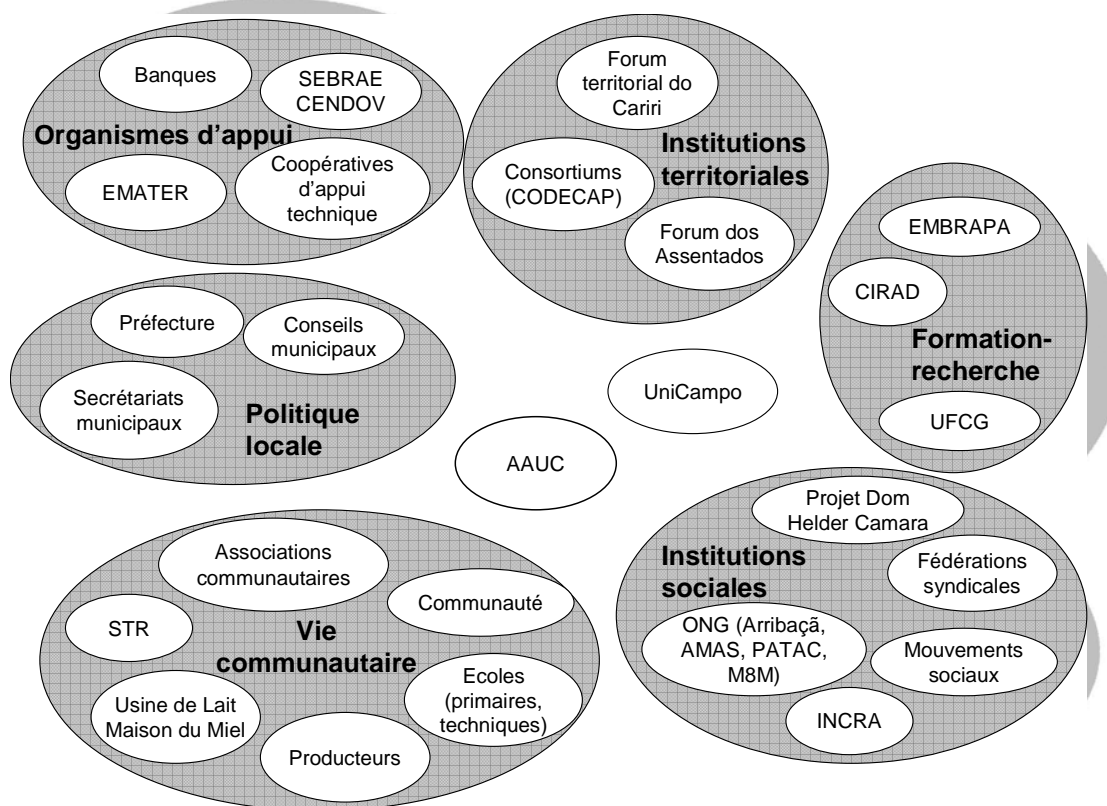
9.2.1 Constitution d'un réseau territorial

A partir de cartes cognitives dessinées par les étudiants pour situer les différentes institutions du territoire, nous avons analysé dans le chapitre précédent les réseaux mobilisés par chaque acteur dans son activité individuelle. Nous avons montré que ces réseaux individuels ont été amplifiés grâce à la formation. Mais surtout, la formation a permis à ces acteurs divers de se rencontrer et de former un nouveau réseau qui n'existait pas. Ainsi, chaque étudiant est en lien avec différentes institutions du territoire et simultanément, il est en lien avec d'autres étudiants qui ont d'autres réseaux. Le réseau formé par les étudiants permet-il de relier des réseaux qui ne l'étaient pas avant ? Quel rôle joue l'association au sein du réseau territorial ?

Pour creuser ces questions, nous avons cherché à mieux caractériser le réseau formé par l'ensemble des élèves et les liens possibles entre leurs réseaux. Pour simplifier les réseaux de chaque type d'acteur, nous avons choisi d'identifier leurs liens avec différents cercles

d'institutions. Ces cercles, représentés sur la Figure 9.3, agrègent différentes institutions qui ont des fonctions similaires.

Figure 9.3. Définition de cercles d'institutions du territoire



- « **Organismes d'appui** » recouvrent les banques, l'EMATER (le service de vulgarisation agricole), les coopératives d'assistance technique ainsi que deux organismes qui appuient l'artisanat (le SEBRAE et le CENDOV).
- « **Politique locale** » comprend la préfecture (c'est-à-dire le préfet et ses services), les secrétariats municipaux (dédiés à un thème précis, comme l'agriculture, la santé), et les conseils municipaux.
- « **Vie communautaire** » concerne toutes les institutions qui se trouvent dans les communautés : les associations communautaires, la communauté elle-même (c'est une catégorie citée par les élèves, pour désigner les habitants), les producteurs, le syndicat des travailleurs ruraux (STR), les écoles et les petites entreprises de transformation (usine de stérilisation de lait et maison du miel).
- « **Institutions territoriales** » regroupe les dispositifs territoriaux l'ANCAP (association de municipalités), le Forum du Territoire et le *Forum dos Assentados*.
- « **Institutions sociales** » est défini de manière assez large, avec les fédérations syndicales (CUT et FETAG), les ONG, les mouvements sociaux (le MST et la CPT, des mouvements appuyant la réforme agraire), ainsi que l'INCRA, l'organisme chargé de mettre en œuvre la réforme agraire et le Projet Dom Helder Camara qui met en

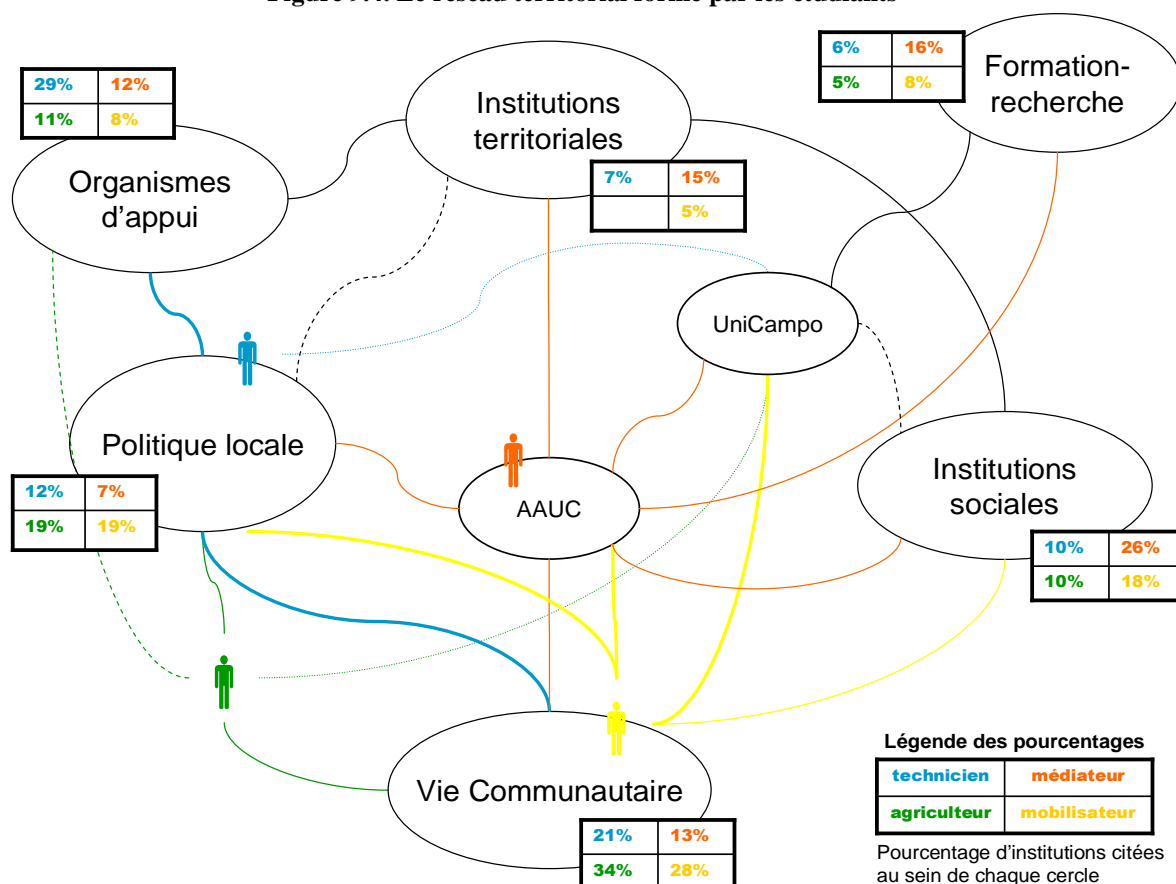
place des politiques sociales qui accompagne la réforme agraire.

- « **Formation-recherche** » regroupe l'UFCG, le CIRAD et l'EMBRAPA.

A partir de ce regroupement, nous avons pu calculer pour chaque étudiant combien d'institutions de chaque cercle il avait dessiné sur sa carte cognitive. En divisant par le nombre total d'institutions mentionnées, ceci permet d'obtenir en pourcentage la proportion que chaque cercle d'institutions représente pour l'étudiant. Ceci révèle l'importance accordée aux différents types d'institutions. Pour voir les différences entre les étudiants, nous avons travaillé à partir des moyennes de profils.

La Figure 9.4 représente les différents cercles d'institutions et les pourcentages associés. Les différents types d'acteurs apparaissent au sein des institutions dont ils se réclament. Les liens qui existent formellement (par contrats ou habitude de travailler ensemble) entre les institutions de deux cercles différents sont représentés en noir. Les liens qui sont établis par les étudiants apparaissent dans la couleur correspondant au profil.

Figure 9.4. Le réseau territorial formé par les étudiants



Pour comprendre le réseau global, commençons par le décomposer en fonction des profils d'acteurs.

Les *agriculteurs* citent surtout des institutions de la vie communautaire (elles représentent 34% des institutions citées), ainsi que la politique locale (19% des institutions citées) et les

organismes d'appui (11%). Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, ils sont relativement isolés et sont en position de dépendance, recevant plutôt que donnant.

Les *techniciens* citent les mêmes cercles, mais accordent moins d'importance à la vie communautaire (21%) et plus aux services d'appui (29%). Les techniciens ont un rôle important dans leur réseau car ils font l'intermédiaire entre les organismes d'appui et les communautés.

Les *mobilisateurs communautaires*, tout comme les agriculteurs, citent surtout des institutions de la vie communautaire (28% des institutions qu'ils citent) qui correspondent aux institutions par lesquels ils agissent. Ils citent aussi les institutions sociales (18%) et la politique locale (19%), car ils sont en contact avec celle-ci pour relayer les informations auprès de leurs communautés. Ils ont donc un rôle fondamental au sein des communautés, étant un relai vers l'extérieur.

Les *médiateurs territoriaux* citent de manière relativement égale des institutions de tous les cercles. Les institutions sociales arrivent cependant bien en tête (avec 28% des institutions citées). Ils se différencient aussi parce qu'ils citent plus les institutions territoriales et la formation-recherche que les autres profils. Enfin, ils citent assez peu la politique locale (seulement 7% des institutions), montrant leur volonté de se détacher du niveau municipal pour passer à un niveau territorial. Les *médiateurs* ont surtout une position privilégiée, étant en contact direct avec tous les cercles d'institutions.

L'ensemble des étudiants constitue donc un réseau territorial tout à fait intéressant. Les *médiateurs territoriaux* sont les pivots de ce réseau, étant en lien avec la plupart des autres étudiants. Ils sont en contact avec les différents cercles d'institutions et permettent de faire circuler l'information. Les *mobilisateurs communautaires* sont leurs principaux relais au niveau des communautés. Ils permettent à la fois de transmettre les informations données par les *médiateurs* aux communautés et de faire remonter les informations depuis les communautés jusqu'aux *médiateurs territoriaux*. Ceux-ci peuvent en retour utiliser ces informations « de la base » dans leurs activités de représentation. Les *agriculteurs* sont en marge de ce réseau. Leurs contacts dans le réseau des étudiants se font en général par proximité, au travers de rencontres fortuites avec un autre étudiant, au marché par exemple. Quant aux *techniciens*, même s'ils sont aussi un peu en dehors du réseau central, ils sont très importants, car ils permettent de faire passer des informations de l'ensemble du territoire. Etant inséré dans des structures administratives, ils transmettent de première main les informations qu'ils y obtiennent, ce qui facilite l'action de représentation des *médiateurs*.

L'association est centrale, car elle permet de maintenir vivant ce réseau territorial et l'échange d'informations entre étudiants. L'association apporte également une légitimité aux *médiateurs territoriaux*, leur permettant de se poser comme des acteurs centraux. Par les liens institués avec les autres étudiants, les *médiateurs* ne sont pas déconnectés de ce qui se passe à la base.

Et inversement, les *mobilisateurs communautaires* et les *agriculteurs* se tiennent informés de ce qui se passe dans les arènes de discussion de développement du territoire et peuvent proposer des actions par l'intermédiaire des *médiateurs territoriaux*. Ainsi, le capital social mis en place entre les étudiants a permis de développer un réseau avec une configuration intéressante et l'association mise en place a offert un capital institutionnel pour mieux tirer parti du capital social.

A première vue, ce réseau formé par les étudiants est assez classique, dans la mesure où il correspond à une catégorie souvent étudiée en théorie des réseaux, les réseaux d'anciens élèves. Il présente cependant plusieurs particularités, liées à la répartition des étudiants dans le territoire, à leurs insertions variées et à la présence de l'association.

La première particularité du réseau tient à son lien avec le territoire. Le fait que les étudiants soient répartis sur tout le territoire est à la fois source de difficultés et d'apports. La faible densité du réseau sur un vaste territoire le rend fragile. Les étudiants se rencontrent peu, sauf lors de réunions programmées de l'association. Les plus distants sont rarement présents aux réunions. Avec seulement un ou deux étudiants par municipalité, ceux-ci se retrouvent souvent isolés. Cependant, même si le maillage est assez lâche, le réseau recouvre l'ensemble du territoire. Ceci permet aux étudiants d'échanger des informations sur les politiques municipales à travers tout le territoire et aussi de trouver différentes opportunités pour mettre en place des actions de développement. Surtout, les représentants de l'AAUC au sein du Forum du Territoire ont une légitimité supérieure, du fait qu'ils représentent des acteurs de tout le territoire.

La deuxième particularité tient à la diversité des acteurs. Chaque type d'acteur est inséré dans des réseaux spécifiques. La formation, en développant un réseau entre les étudiants, a permis la jonction de ces différents réseaux d'action qui auparavant n'étaient pas forcément reliés. Ceci favorise une nouvelle circulation d'information, en dehors des voies officielles entre institutions. Ainsi, ce réseau permet de combiner ce que Woolcock (2000) appelle les « liens d'acointance » (entre amis et collègues) avec des « liens de contacts » (entre différentes couches sociales). Ces liens de contacts déterminent la capacité des individus et des communautés de profiter des ressources, des idées et des informations émanant d'institutions situées au-delà de leur cercle immédiat.

Enfin, l'association n'a pas uniquement proposé de maintenir un réseau vivant, elle a été montée comme une organisation pour faire des actions de développement, mobilisant les acteurs plus fortement. Ainsi, une double relation s'est établie entre le capital social et le capital institutionnel. La constitution d'un capital institutionnel (l'organisation) n'a été possible que parce qu'il y avait un capital social fort préexistant (les liens entre les étudiants). Mais le maintien du capital social tient en grande partie à l'existence de ce capital

institutionnel.

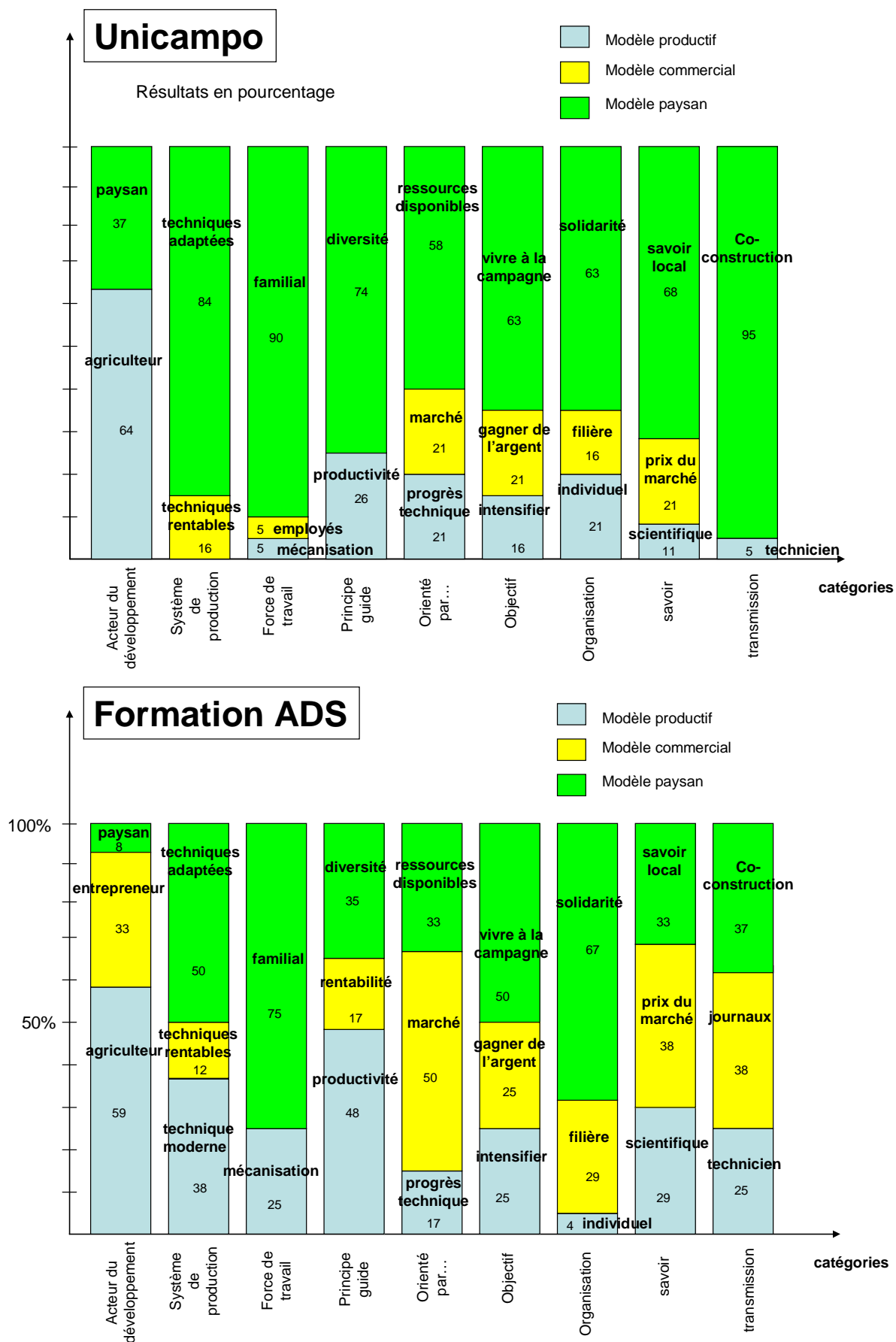
Ainsi, contre toute attente, malgré les distances, la dispersion des étudiants et leur insertion dans des institutions complètement différentes, les liens entre eux perdurent encore quatre ans après la formation. Ceci témoigne de la résistance de ce réseau et de l'intérêt porté à l'association. Qu'est-ce qui permet à ces liens d'être aussi forts ? Les théories du capital social mettent souvent en avant l'importance des valeurs. Nous allons donc chercher dans la prochaine section à analyser si les élèves partagent effectivement des références fortes.

9.2.2 Construction d'une vision commune

L'UniCampo s'est structurée autour du concept d'identité paysanne et des valeurs associées. Nous avons donc voulu tester si ceci avait eu une influence sur les étudiants. Pour voir quelles représentations ils avaient de l'agriculture, nous leur avons proposé de choisir des cartes dans un jeu de cartes où figuraient trois modèles agricole : un modèle de révolution verte, basé sur la production et l'efficacité ; un modèle d'insertion au marché, qui suppose une intégration aux filières ; et un modèle paysan, basé sur l'autonomie (voir plus de détails dans le *Chapitre 7. Méthodologie*). Pour chacune des différentes composantes des modèles (acteur, principes, etc), trois cartes (une de chaque modèle) étaient présentées à la personne qui devait choisir celle qui était le plus proche de sa manière de voir.

La Figure 9.5 présente les résultats globaux : pour chaque composante, le pourcentage de personnes ayant choisi chaque modèle est précisé. Les résultats obtenus avec les étudiants de l'UniCampo sont intéressants mais il est difficile d'en tirer des conclusions. Nous avons donc choisi de les comparer à ceux obtenus avec les étudiants d'une formation similaire, la formation d'agent de développement durable (formation ADS, voir *Chapitre 3*). Nous nous attendions à trouver des résultats relativement similaires puisque les formations l'avaient été. Néanmoins, les résultats sont assez contrastés, permettant par comparaison de donner plus de perspective sur les spécificités de chaque formation.

Figure 9.5. Cartes choisies par les étudiants de l'UniCampo et par ceux de la formation ADS



Sans décrire la répartition des cartes pour toutes les composantes, nous allons détailler celles qui révèlent des choix marquants ou des contrastes importants entre les deux formations. Notons tout d'abord que de manière globale, les étudiants de l'UniCampo présente une cohérence plus importante dans leur logique de choix, choisissant de manière dominante le modèle paysan, alors que les étudiants ADS sont beaucoup plus partagés.

Pour désigner l'**acteur du développement**, le mot « paysan » a été choisi par un tiers des étudiants de l'UniCampo, les autres choisissant le mot « agriculteur ». Ceci paraît montrer que les étudiants ont été peu marqués par le concept de « paysan ». Pourtant, dans la formation ADS, seulement 8% des étudiants choisissent le mot « paysan ». Un tiers d'entre eux choisissent le mot « entrepreneur », totalement boudé par les étudiants de l'UniCampo. Cette comparaison montre que le principe paysan développé à l'UniCampo a effectivement marqué les étudiants par rapport à la formation ADS où les cours ont moins abordés cet aspect. Comme le mot « paysan » garde une forte connotation négative⁷², beaucoup d'étudiants de l'UniCampo lui préfèrent tout de même celui d'agriculteur, plus « neutre » à leur esprit.

Par rapport au **principe guide**, les étudiants de l'UniCampo choisissent majoritairement la « diversité » (à 74%), alors que les étudiants ADS choisissent la « productivité » (à 48%). La formation ADS ayant été menée par des personnes de l'EMBRAPA, la perspective productive a du être plus importante qu'à l'UniCampo où l'accent a surtout été mis sur l'utilisation diverse qui peut être faite des ressources environnementales. Ceci est confirmé par les réponses sur ce qui **oriente le système** : les étudiants de l'UniCampo parlent des « ressources disponibles » (58%), alors que les étudiants ADS du « marché » (50%).

Le résultat qui nous a le plus étonné est celui qui concerne les **savoirs** et leur **mode de transmission**. Pour les savoirs, 68% des étudiants de l'UniCampo ont accordé leur préférence au « savoir local », alors que cette carte n'a été choisie que par un tiers des étudiants de la formation ADS. Surtout, résultat qui nous a surpris, 95% des étudiants de l'UniCampo (c'est-à-dire tous sauf un) ont choisi la co-construction des savoirs comme mode d'obtention de la connaissance. Suite aux entretiens avec les étudiants de l'UniCampo, nous pensions que les autres possibilités n'étaient pas convaincantes et n'attiraient donc pas le choix des étudiants. Cependant, dans la formation ADS, les étudiants ne choisissent la co-construction qu'à 37,5%, contre 37,5% pour les journaux et 25% pour le technicien. En servant ainsi de « témoin », les résultats de la formation ADS permettent de faire ressortir les résultats de l'UniCampo.

La co-construction des savoirs fait donc réellement l'unanimité. Cette conclusion est très

⁷² Comme nous l'avons présenté dans le Chapitre 3, « camponês » (paysan) est connoté en raison de la répression effectué pendant le régime militaire contre les « ligas camponesas ».

importante car elle confirme l'orientation de la formation. En effet, ceci était vraiment le principe fort de la formation, qui orientait toute la pédagogie : échange, débats, problématisation, projets de recherche, projets de développement. Nous avons vu lors des entretiens exploratoires que certains étudiants ont cités spontanément l'importance de cette méthode. Le choix de la carte « co-construction » apparaît comme un véritable plébiscite, les acteurs montrant qu'ils sont conscients de l'importance de cette co-construction de savoirs. Surtout, cette co-construction apparaît comme un élément partagé par le collectif des étudiants, une référence collective qu'ils peuvent mobiliser pour leurs actions.

Pour toutes les composantes (sauf celle de l'acteur), le modèle paysan a été choisi par la majorité des étudiants de l'UniCampo. Dans le cas de la formation ADS, seulement les mots « familial » et « solidarité » ont fait remporter une majorité de choix pour le modèle paysan. Ainsi, le modèle paysan apparaît clairement comme étant beaucoup plus affirmé par les étudiants de l'UniCampo.

Cette prédominance du modèle paysan correspond-elle à une idéologie transmise par les formateurs ou révèle-t-elle une construction collective ? Il nous semble que si les étudiants ont présenté une opinion aussi tranchée, cohérente, c'est parce qu'ils avaient construit eux-mêmes cette vision commune. Dans le prochain chapitre, nous chercherons à expliquer comment cette vision commune a pu être construite à l'UniCampo, en la comparant à la formation ADS où la vision apparaît moins marquée.

Le Tableau 9.4 présente les résultats des étudiants de l'UniCampo par profils. Tous les profils (et de manière plus désagrégée encore, tous les étudiants) ont choisi plus de la moitié de leurs cartes dans le modèle paysan (sur un total de 9 cartes), ce qui montre que ce modèle prédomine clairement. Le modèle « insertion au marché » est très peu choisi (alors qu'il était important pour les étudiants de la formation ADS). Les *agriculteurs* et les *techniciens* ont choisi légèrement plus de cartes « révolution verte », alors que les *mobilisateurs* et les *médiateurs* montrent une vision cohérente du modèle « paysan ». D'ailleurs, les deux ou trois *médiateurs* les plus impliqués au niveau territorial ont choisi, sans hésiter, toutes les cartes du modèle paysan, affirmant cette vision de manière déterminée.

Tableau 9.4. Nombre de cartes de chaque modèle choisi en moyenne par chaque profil

	Révolution verte	Insertion au marché	Paysan
Agriculteur (5)	2	1,2	5,8
Mobilisateur (5)	1,2	1,2	6,6
Technicien (5)	2,2	1,2	5,6
Médiateur (4)	1,2	0,3	7,5

Cette différence entre les profils peut s'expliquer par un intérêt plus ou moins fort pour les idées discutées à l'UniCampo selon les profils, mais la vision de chaque acteur est sans doute également influencée par son insertion professionnelle. Les *agriculteurs* par exemple, bien

que sensibles au modèle paysan construit et discuté à l'UniCampo, sont en lien avec les organismes d'appui qui ont souvent une vision « révolution verte ». Les *techniciens* ont presque tous suivi des études avant l'UniCampo et ont déjà acquis d'autres références lors de formations techniques. Par ailleurs, ils portent la vision des administrations dans lesquelles ils sont insérés. Celles-ci sont souvent plus proches des modèles « révolution verte » ou « insertion au marché ». Il est donc relativement difficile pour les *techniciens* d'affirmer une nouvelle vision de développement, à moins de changer la vision de leur organisation.

Par contre, pour les *médiateurs territoriaux* et *mobilisateurs* qui participent au développement territorial au travers de l'association, il est important d'avoir une vision commune pour mener leurs actions. L'UniCampo leur a permis de débattre et de développer cette vision commune, il n'est donc plus nécessaire pour eux de discuter des fondements de leurs actions.

Ces références communes ont été construites par le groupe dans son ensemble, pas seulement dans des relations de personne à personne. Nous considérons donc qu'il s'agit d'un capital institutionnel. Ce capital institutionnel a pu être repris comme une base forte pour l'association. D'ailleurs, les statuts de l'association affirment des principes liés à ce modèle paysan. C'est un premier pas vers une explicitation des valeurs internes au groupe, ce qui peut contribuer à les faire reconnaître par d'autres personnes. On passe d'institutions informelles à la mise en place de références explicites. La question est de savoir si cette explicitation permet un renforcement du capital institutionnel ou pas. Reprenons la distinction introduite par Ostrom (1992) entre institutions internes et externes. Un double défi se présente : le défi interne que ces valeurs soient réellement appropriées et utilisées lors des actions ; et également un défi externe, pour être capable de défendre ces valeurs lors des relations avec d'autres organisations.

D'un point de vue interne, tant que les acteurs sont les mêmes, l'explicitation des valeurs n'est pas forcément nécessaire. Mais pour impliquer de nouvelles personnes, elle peut être importante car elle donne la possibilité à ces personnes de prendre connaissance d'une partie des valeurs portées par l'association. La difficulté est ensuite que ces personnes réussissent à s'approprier ces valeurs et à les mettre en pratique dans leurs actions. La même question se pose d'ailleurs pour les étudiants. Ce n'est pas parce qu'ils affirment des valeurs qu'ils les utilisent pleinement pour guider leurs actions.

Pour ce qui est des institutions externes, en explicitant leurs références, les membres de l'association ouvrent la possibilité d'un échange avec d'autres organisations autour de ces valeurs. L'explicitation des principes suivis par l'association permet aux autres organisations de se situer par rapport à elle. Ceci peut permettre à l'association de développer un capital institutionnel externe, en mettant en place des partenariats avec d'autres organisations. Mais ceci peut également amener des conflits, si les autres organisations ne concordent pas avec les valeurs portées par l'association ou si elles perçoivent ces valeurs comme menaçantes. Le fait

que l'association accorde autant de valeur aux savoirs détenus par les agriculteurs et les incitent à faire leurs propres projets a sans doute posé problème aux autres organisations du territoire, qui se sont sentis menacées sur leurs terrains d'expertise.

9.3 Discussion : Enjeux de la constitution de capital institutionnel

L'UniCampo a permis à un capital social de se former, en mettant en place les conditions d'un échange qui a mené à l'instauration d'une confiance entre les étudiants et avec les formateurs. Avec ce capital social, une vision commune apparaît, donnant une base aux étudiants pour agir collectivement, allant vers la mise en place d'un capital institutionnel interne, qui prend forme au sein de l'organisation qu'est l'association des étudiants. Entre autre, le principe de co-construction de connaissance leur donne un outil fort pour mettre en place leurs actions. Cependant, nous observons que ce capital institutionnel se heurte à l'environnement institutionnel. Pour que l'association gagne une légitimité externe auprès des autres institutions du territoire et puisse entreprendre des actions en lien avec elles, il est important de développer un capital institutionnel externe, c'est-à-dire des ressources institutionnelles (règles, manières de faire) qui soient partagées par ces différentes organisations. Ceci suppose qu'un processus d'apprentissage se mette en place entre l'association et les autres institutions.

Nous voyons là toute la difficulté de la constitution de capital institutionnel et les défis qui se posent pour qu'une gouvernance territoriale puisse se mettre en place. Au-delà du constat des difficultés auxquelles se heurtent l'UniCampo et l'AAUC dans le territoire du Cariri, nous proposons une réflexion sur les enjeux que pose le capital institutionnel : (1) le passage d'un capital social à un capital institutionnel ; (2) la manière de trouver des alliés et de construire des relations avec d'autres organisations ; (3) l'enjeu de médiation qui se pose et les compétences requises ; (4) les possibilités d'inventer de nouvelles formes de gouvernance

Passer d'un capital social à un capital institutionnel

Dans le cas que nous étudions, le passage d'un capital social à un capital institutionnel s'est fait par la formalisation des relations existant entre les étudiants au sein de l'association. Cette formalisation s'est faite par l'établissement d'une charte de l'association, mais en pratique, les relations s'appuient surtout sur des normes informelles existant entre les étudiants. A partir des relations de confiance développées pendant l'UniCampo, des routines et des règles se sont progressivement mises en place, devenant des institutions dépassant le cadre des relations interpersonnelles (qui définissent le capital social). La formalisation du groupe n'était sans doute pas nécessaire pour les acteurs, mais elle a permis à l'organisation de devenir visible pour l'extérieur. L'acteur collectif gagne une légitimité.

Le passage du capital social au capital institutionnel peut être rapproché des étapes décrites

par la théorie des réseaux pour qu'un réseau s'institutionnalise (Callon, 1989) : problématisation, intéressement, enrolment/adhésion, mobilisation. Les acteurs se rencontrent et développent un réseau. Il y a une problématisation : trouver ce qui fait sens et quelles sont les contraintes pour les acteurs. Un capital social se développe. D'autres personnes peuvent s'intéresser et se rapprocher de ce réseau. L'institutionnalisation correspond à une phase d'« *enrolment* », où il y a formalisation des nouveaux liens qui se créent. Les personnes vont alors pouvoir se mobiliser au nom de ce réseau. Un capital institutionnel émerge.

Le capital institutionnel a également été renforcé sous l'influence d'institutions extérieures. L'AAUC s'est construite avec l'appui des formateurs de l'UniCampo, mais d'autres organisations ont été importantes, comme le PDHC. La relation construite avec le PDHC, pour que l'association devienne une organisation de mobilisation sociale, a été assez conflictuelle. Cependant, cette relation formalisée par un contrat (donc une sorte de capital institutionnel que l'association a établie avec son entourage) a obligé l'association à se structurer pour répondre à ce contrat, à mettre en place des règles de fonctionnement pour atteindre les objectifs fixés. Les actions étaient menées sans problème, mais la rédaction de rapports, nécessaire dans le cadre du contrat, était difficile. Ainsi, les actions des étudiants sont passées d'actions informelles de développement à des actions formelles et suivies. Ceci a favorisé la mise en place d'un capital institutionnel interne à l'association et aussi externe, avec leurs partenaires (le PDHC et les communautés), dépassant le cadre de relations informelles.

Cependant, c'est surtout grâce au fort capital social qui lie les membres de l'AAUC et les communautés que l'AAUC réussit à avoir une aussi grande légitimité auprès des agriculteurs des communautés. Ceci lui permet de réaliser des actions peu évidentes, par exemple les ateliers d'ensilage, que d'autres organisations du territoire n'avaient pas réussi à mettre en place. Ceci montre que le capital institutionnel ne remplace pas le capital social, mais qu'ils sont plutôt complémentaires.

Le défi de trouver des alliés et construire des liens avec d'autres organisations

En dehors du PDHC, l'association a trouvé peu d'alliés dans le territoire et s'est retrouvée au centre de conflits, notamment avec la CUT dirigée par un des étudiants de l'UniCampo. Ceci montre qu'il ne suffit pas de se côtoyer au sein d'une formation pour développer du capital social. S'il existe des enjeux de pouvoir, la construction de liens peut être difficile. L'introduction d'un nouvel acteur au détriment des acteurs en place provoque la mise en place de routines défensives par les autres acteurs.

Un autre conflit marquant a été provoqué par le détachement de certains étudiants de leur

mouvement d'origine, le MST⁷³. Plusieurs étudiants y étaient impliqués avant la formation mais ils se sont distanciés au cours de la formation, se sentant trop contraints par la ligne du MST et trouvant d'autres espaces plus propices pour agir, notamment avec l'AAUC. Ceci a entraîné des conflits relativement violents. Un agriculteur, parmi les pionniers du MST dans le territoire, a été menacé de mort par des personnes de sa communauté lorsqu'il a pris ses distances avec le MST. Cet agriculteur a dû s'enfuir dans l'Etat voisin. Une autre agricultrice s'est également attiré la colère de personnes de sa communauté car elle était très active en tant que mobilisatrice, attirant la jalousie des personnes du MST. Le champ de maïs de son père a été incendié. Bien qu'il soit difficile de dire si cela est lié à l'UniCampo, le MST a perdu sa base dans la région et s'est retirée progressivement.

L'UniCampo a été trop isolée pendant la formation, ce qui a rendu difficile la relation entre les étudiants et les organisations du territoire, c'est-à-dire la constitution d'un capital institutionnel extérieur. En adoptant une posture de neutralité, l'UniCampo choisissait volontairement une position difficile. Pour se rapprocher des organisations du territoire, il aurait fallu prendre en compte, au moins en partie, les positions de ces organisations. On peut faire un rapprochement avec le schéma d'« intéressement des acteurs alliés » proposé par Akrich, Callon et Latour (1988; 2006). Ceux-ci montrent que pour s'immiscer dans les institutions et gagner des alliés, il faut accepter qu'ils influencent en retour le projet et que celui-ci se modifie. Il est alors nécessaire de trouver l'équilibre entre permettre au projet d'être influencé et courir le risque que le projet soit récupéré par d'autres intérêts plus puissants.

La manière de choisir les alliés qui deviendront des parties prenantes est un sujet qui pose question. L'implication de tous les acteurs présents n'est pas forcément un passage obligé, surtout si on veut proposer un nouveau projet. Girin (1990) considère que pour trouver des alliés il faut avoir l'habitude de travailler en commun. Cette habitude peut se construire progressivement, de manière informelle, par la mise en place de relations avec les potentiels alliés, en faisant plutôt appel à un capital social qui pourra éventuellement déboucher sur du capital institutionnel. Ainsi, comme le montre Macombe (2009) la capacité à mener un travail collectif est proportionnelle à la durée de travail en commun des acteurs, formel ou informel. Le travail en commun peut aussi être provoqué par une planification, un projet : une base au capital institutionnel se met en place, permettant de construire un capital social puis davantage de capital institutionnel.

Cinq ans après la création de l'AAUC, les organisations du territoire voient cette nouvelle organisation de manière moins méfiante. C'est grâce au Forum du Territoire qu'elles entrent en contact et c'est en construisant des projets comme celui de l'ensilage au niveau du

⁷³ Nous ne prenons pas parti pour ou contre le MST (Mouvement des Sans Terre) dans sa globalité, nous présentons uniquement les faits liés à certaines personnes liées au mouvement dans le Cariri.

territoire que les liens deviennent réels. Même si les représentants de l'AAUC ne se sentent toujours pas très à l'aise dans le Forum du territoire, c'est grâce à ce dispositif, qui favorise la prédisposition à travailler ensemble au-delà des méfiances, que des liens ont pu être créés. En développant ensemble un capital institutionnel au sein du Forum du Territoire (au travers de projets), les différentes organisations construisent un capital social (des relations basées sur de la confiance, qui vont au-delà des règles mises en place). Ces relations sont importantes pour dynamiser le capital institutionnel au sein du Forum, mais aussi le capital institutionnel interne aux différentes organisations, en faisant évoluer leurs règles d'action pour mieux agir avec les autres organisations (passer d'actions basées sur la concurrence à des actions basées sur le partenariat).

Un enjeu de médiation : la nécessité de s'appuyer sur des compétences

Nous avons surtout abordé les liens observés entre capital social et capital institutionnel. La mise en place de capital institutionnel suppose également un capital humain de la part des acteurs engagés. Pour établir des liens avec d'autres organisations et se constituer un capital institutionnel utilisable pour mettre en place des actions en partenariat, les acteurs doivent être capables de s'engager dans des processus de médiation et de traduction entre les références des différentes organisations (Akrich, Callon et Latour, 2006; Latour, 2005). Le capital institutionnel ne peut s'établir que si les acteurs peuvent réaliser cette traduction.

Une des forces des étudiants de l'UniCampo est d'avoir gagné ensemble un langage commun, qui leur permet de communiquer entre organisations différentes. *Techniciens, médiateurs, mobilisateurs communautaires*, ceux-ci sont maintenant capables d'échanger et d'établir des liens formalisés entre leurs organisations respectives. L'enjeu est d'étendre cette traduction à d'autres acteurs. Les étudiants dominent le langage des agriculteurs, leur donnant une grande légitimité au niveau des communautés. Par contre, ils ont des difficultés à comprendre le langage souvent bureaucratique des autres organisations du territoire. Peu à peu, les *médiateurs territoriaux* développent ces capacités. Ils peuvent alors servir d'interface entre ces langages techniques et les communautés, ce qui leur donne un grand avantage par rapport au personnel habituel des organisations.

De nombreux travaux sur les facteurs de succès des concertations à différentes échelles soulignent l'importance de l'existence d'acteurs d'interface (que l'on peut rapprocher du concept de *knowledge workers* développé en sciences de gestion (Rey-Valette, 2001)). Ces acteurs permettent un apprentissage relationnel, au cours duquel s'établissent les normes et l'échange. Ainsi les connaissances des règles, conventions, routines qui caractérisent le fonctionnement des dispositifs relèvent de savoir-faire, en tant que connaissances tacites, produites de façon décentralisée et fondées sur l'imitation (Rey-Valette, Dedieu, Reau et Valarié, 2008b). Ces connaissances tacites nécessaires aux acteurs d'interface ont été en partie créées à l'UniCampo, par le mélange de personnes, et a permis la mise en place d'un capital

institutionnel qui dépasse progressivement les relations bilatérales entre acteurs.

La mise en place de nouvelles formes de gouvernance

Le développement d'un capital institutionnel partagé entre différentes organisations semble être la clé d'une gouvernance au niveau du territoire. Dans le cas du Cariri, le paysage institutionnel évolue d'une situation où différentes organisations s'affrontaient pour le partage du territoire (voir *Chapitre 1*) à la mise en place d'une négociation au sein d'un Forum. Les conflits ne sont pas forcément effacés, mais des procédures se mettent en place pour permettre aux différentes organisations de négocier ensemble dans un dispositif formalisé.

Dans ce cadre de négociation, il est important que les organisations puissent inventer ensemble de nouvelles pratiques de gouvernance adaptées à leur situation. La mise en place du *Forum dos assentados* apparaît comme un nouveau dispositif de gouvernance qui convient mieux à l'AAUC que le Forum du territoire. Toutefois la possibilité de mettre en place de nouveaux dispositifs tient aussi au fait que très peu de dispositifs préexistaient. Comme le montre Rochman (2008), dans le Sud du Brésil, où il y a déjà une grande densité institutionnelle, les Forums de territoire ne sont pas autant appropriés par les acteurs locaux. Le développement peut être défini comme la capacité des acteurs à contrôler le futur au travers de plus de contrats et d'institutions (Bonnal, Diniz, Tonneau et Siderski, 2007), ce que nous appelons la mise en place d'un capital institutionnel. Cependant, plus il y a d'institutions, plus il est difficile d'en créer de nouvelles. Si la situation est bloquée, il est alors nécessaire de provoquer des apprentissages à un niveau supérieur, en « cassant » les dynamiques existantes par la mise en place d'un nouveau projet.

Dans la Borborema (un territoire voisin du Cariri, voir *Chapitre 1*), un formateur de l'UniCampo a envisagé de monter une nouvelle Université Paysanne, mais en raison des nombreuses organisations déjà en place, il s'est montré très prudent. Son association, Arribaça, a proposé de petites formations, sans oser les appeler Université Paysanne pour ne pas provoquer les organisations en place. Dans le cas de l'UniCampo, une des chances de l'association a été d'émerger en terrain relativement vierge, les autres institutions étant arrivées peu de temps avant. Même ainsi, la confrontation avec les organisations du territoire a été problématique. Ceci montre l'intérêt d'envisager le montage de la formation en lien avec les autres organisations du territoire, pour chercher à développer un capital institutionnel qui va bien au-delà de la formation elle-même pour contribuer à la gouvernance territoriale.

* * * * *

L'association a progressivement émergé comme un lieu permettant aux étudiants d'agir ensemble et de mutualiser leurs envies de faire des projets. Surtout, devenant une organisation reconnue, elle permet aux étudiants de s'insérer collectivement dans les

dynamiques territoriales, ayant ainsi plus de force. Le défi est qu'elle se construise une réelle légitimité pour pouvoir influencer progressivement la gouvernance territoriale et proposer ses propres projets pour le territoire, c'est-à-dire des projets portés par les agriculteurs et pour les agriculteurs.

La force de l'association vient d'abord du fait qu'elle agrège des acteurs variés, insérés dans différentes structures, permettant une circulation d'informations au-delà des circuits habituels. Mais aussi du fait que ses membres portent une vision commune du développement qu'ils veulent défendre, promouvant une agriculture paysanne. L'UniCampo a permis à une conscience de groupe d'émerger et de se consolider. Quels sont les éléments pédagogiques qui ont favorisé ces apprentissages ? C'est ce que nous allons chercher à analyser dans le prochain chapitre.

Chapitre 10

Dynamiques de la formation : apports et limites dans une perspective territoriale

En analysant dans les deux chapitres précédents les actions développées de manière individuelle et collective, nous avons mis en évidence des apprentissages réalisés par les acteurs à l'UniCampo. Dans ce chapitre, l'objectif est de mener une réflexion sur le processus pédagogique qui a permis ces apprentissages. Il s'agit notamment de se poser les questions suivantes : quels sont les éléments (principes, méthodes) qui ont influencé l'apprentissage ? Quels sont les choix qui ont déterminé ces éléments ? Comment pourrait-on améliorer la formation ?

Ces questions sont orientées par la problématique de l'insertion territoriale des acteurs. C'est la capacité à favoriser l'insertion dans le développement territorial qui est analysée. Notre hypothèse est que pour développer à la fois du capital humain, social et institutionnel qui permettent aux acteurs de participer à la gouvernance territoriale, la formation doit veiller à accompagner les apprentissages aux différents niveaux (individuel, groupe, institution) de manière spécifique et à considérer les interactions entre niveaux. Pour cela, il est nécessaire d'intégrer des méthodes spécifiques au sein de principes pédagogiques globaux. Nous allons discuter de cette hypothèse en analysant la dynamique des processus d'apprentissage et les conditions ayant favorisé l'apprentissage.

Dans le 10.1 nous présentons les évaluations faites par les différents acteurs sur le processus pédagogique et l'organisation de la formation. Dans le 10.2 nous réalisons une évaluation globale en utilisant une grille rassemblant différents indicateurs pour le capital humain, social et institutionnel. A partir de ce bilan des conditions et des résultats de l'apprentissage, nous discutons dans le 10.3 des dynamiques d'apprentissage qui ont eu lieu en nous appuyant sur différentes théories de l'apprentissage, notamment les boucles d'apprentissage.

10.1 Evaluation de la formation par les acteurs

L'analyse des actions individuelles et collectives montre que les acteurs s'investissent plus au niveau du territoire suite à l'UniCampo. Les étudiants affirment l'influence de l'UniCampo dans cette évolution, à la fois pour la construction de connaissances diverses, pour le renforcement de réseaux et pour la définition de valeurs fortes. Comment évaluent-ils ce qui a été important dans le processus pédagogique ?

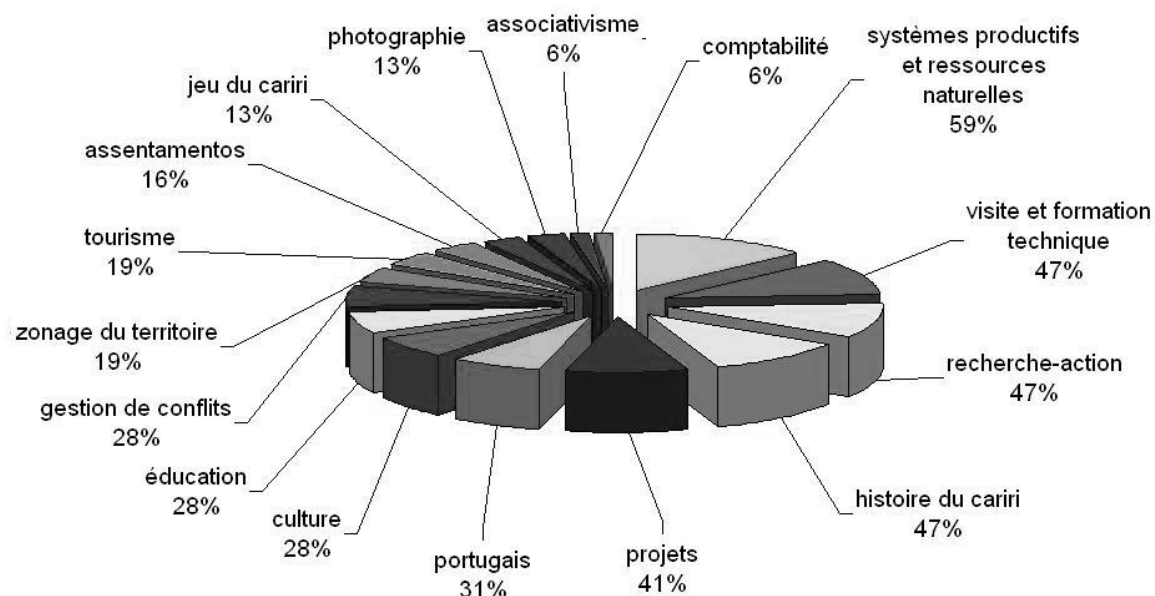
Lors des entretiens exploratoires, il a été demandé aux étudiants et aux formateurs de présenter leur évaluation du processus pédagogique.

Nous commençons par l'évaluation faite par les étudiants de ce qui a été important pour permettre l'apprentissage. Nous présentons ensuite les facteurs importants du processus pédagogique identifiés par les formateurs et approfondissons avec leur évaluation des apports et des limites de la formation.

10.1.1 Evaluation du processus pédagogique par les étudiants

Pour savoir ce qui a marqué les étudiants pendant la formation, nous leur avons d'abord demandé de raconter leur expérience. Ceci a permis d'identifier quels étaient les cours dont ils se souvenaient, c'est-à-dire ceux qui les avaient le plus marqué. La Figure 10.1 présente les résultats obtenus, par ordre d'importance.

Figure 10.1. Mémoire que les étudiants ont des cours de l'UniCampo (pourcentage d'étudiants)



Sans surprise, « systèmes productifs et ressources naturelles » et « visite et formation technique » arrivent en tête, cités respectivement par 59% et 47% des étudiants. Notons toutefois que la compréhension du système et la découverte des ressources naturelles a plus intéressé que la formation technique, qui correspond au type de formation proposé classiquement dans la région. Résultat intéressant, l'« histoire du Cariri » arrive au même niveau que la formation technique avec 47%, montrant que les étudiants ont trouvé important de mieux connaître leurs racines. La « recherche-action » est également citée par 47% des étudiants, devant les « projets » (41%). Ceci confirme que la construction de connaissance et la découverte sont plus importants pour les étudiants que l'application (même si les « projets » sont tout de même beaucoup cités).

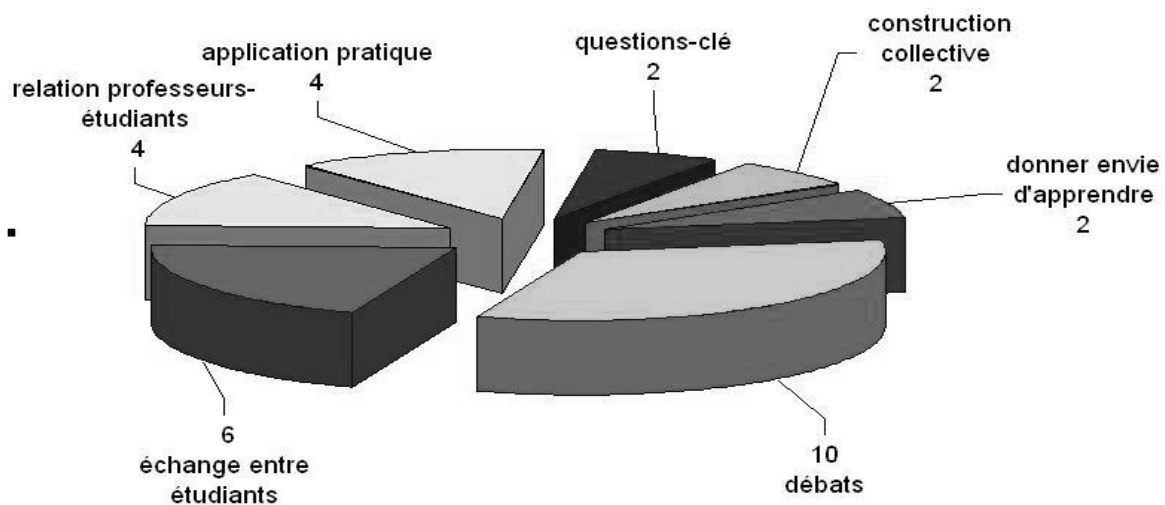
Ils sont néanmoins aussi demandeurs de cours appliqués, comme montre le résultat pour le portugais (31%). Si ce cours avait été proposé d'office, il n'aurait sans doute pas été remarqué de la même manière. Mais comme il a été mis en place à la demande des étudiants la troisième année, il a répondu à une véritable attente. Les cours étaient appliqués à la rédaction de comptes-rendus de réunions ou de rapports, en fonction des besoins des étudiants.

Les autres cours comme « éducation », « culture », « gestion de conflits », plus sociaux, ont surtout intéressés les médiateurs territoriaux et les mobilisateurs communautaires et sont cités par un peu moins d'un tiers des étudiants (28%).

Facteurs ayant permis l'apprentissage

Pour aller au-delà d'une description des cours, nous avons ensuite demandé aux étudiants ce qui avait été le plus important pour permettre l'apprentissage. Cette question était plus difficile, sans doute car ils n'avaient jamais réfléchi à la méthode proposée par les formateurs, même s'ils se rendaient bien compte que la manière de mener les cours était novatrice. La Figure 10.2 présente les principaux éléments qu'ils ont identifiés.

Figure 10.2. Eléments qui ont favorisé les apprentissages (cités par les étudiants)



Le « *débat et liberté d'expression* » est l'élément le plus cité. De nombreux étudiants ont opposé ces débats au climat qui règne habituellement dans les salles de classe, le professeur parlant face à des étudiants silencieux. Les débats constants ont permis aux étudiants de prendre confiance, de voir que toute opinion peut être valable. Cependant, pour les *médiateurs territoriaux* et les *techniciens*, ce facteur n'arrive qu'en seconde place. Le premier facteur cité par les *médiateurs territoriaux* est l'« *application pratique et la contextualisation* » : ils reconnaissent l'importance de d'appliquer les enseignements à la région. Pour les *techniciens*, l'« *échange entre les étudiants* » est le principal facteur : entre techniciens, ce qui permet d'apprendre au contact des pairs, mais aussi avec les agriculteurs et les personnes de périmètres de réforme agraire. Enfin, même si cela ne représente qu'une minorité, il est intéressant de voir que la « *construction collective* » de la connaissance est citée, ainsi que les « *questions-clé* », ce qui montre que les étudiants sont conscients qu'une pédagogie particulière a été mise en place.

Pour élargir la perspective, nous avons comparé les résultats obtenus pour l'UniCampo à ceux de la formation ADS. Les facteurs cités par les étudiants de la formation ADS sont complètement différents. Ceux-ci mettant en avant la qualité des formateurs et l'importance des contenus. Ces résultats sont classiques pour une formation. Dans le cas de l'UniCampo, on voit que les formateurs ont su s'effacer au profit du débat et de la construction de connaissance.

Approfondissement des facteurs ayant influencé l'acquisition de compétences

Après la première étape exploratoire, nous avons voulu approfondir notre analyse des facteurs influençant l'apprentissage. Lorsque nous avons évalué précisément les différentes connaissances développées par les étudiants (voir *Chapitre 8*), nous avons demandé en même temps aux étudiants de spécifier quels étaient, pour chaque type de connaissance, les éléments qui avaient été importants pour favoriser l'apprentissage. Le Tableau 10.1 présente l'importance de l'UniCampo dans la construction de cette connaissance puis les différents facteurs cités (en pourcentage des étudiants les ayant cités).

Tableau 10.1. Facteurs déterminant l'apprentissage en fonction des types de connaissance

Type de connaissance	Importance de l'UC ⁽¹⁾	Méthode ⁽²⁾	Cours ⁽²⁾	Profs ⁽²⁾	Terrain ⁽²⁾	Recherche ⁽²⁾	Projets ⁽²⁾	Echange ⁽²⁾	Activités après ⁽²⁾
Cariri	2,53	28%	39%	28%	39%	6%	0	33%	0
Technique	2,32	11%	28%	11%	22%	44%	11%	33%	6%
Social	2,32	6%	44%	28%	0	17%	11%	28%	11%
Organisation	2,05	6%	33%	11%	0	11%	11%	28%	11%
Environnement	2,53	0	33%	33%	28%	39%	0	0	0
Institutions	1,79	0	0	11%	0	0	28%	17%	50%
Méthodologies	2,00	17%	11%	11%	0	11%	6%	6%	0

⁽¹⁾ L'importance de l'UniCampo est formalisée avec un gradient : un peu = 1 ; relativement = 2 ; beaucoup = 3

⁽²⁾ Pourcentage d'étudiants ayant évoqué ce facteur

Les résultats de l'enquête montrent que pour chaque type de connaissance, des facteurs spécifiques ont été cités. Il n'y avait pas d'éléments prédéterminés dans le questionnaire, les étudiants devaient citer spontanément ce qui avait été important pour eux. Ainsi, l'évocation des aspects méthodologiques, même s'ils sont peu cités, est un point très important et positif car les étudiants pourraient y être spontanément peu sensibles.

Les visites de terrain et la recherche ont été beaucoup citées pour les dimensions plus techniques (connaissance de la réalité du Cariri, techniques alternatives, environnement), mais il est surtout remarquable que les cours théoriques soient autant évoqués. Ceux-ci ont été importants vis-à-vis de la connaissance de la diversité sociale et des moyens d'organisations.

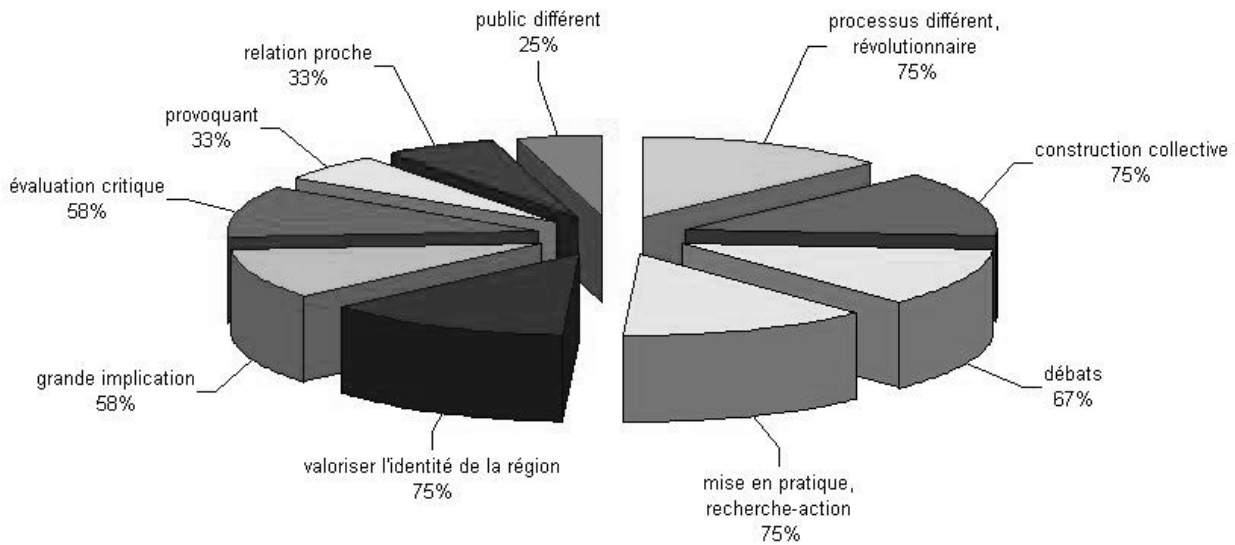
Les formateurs sont cités de manière régulière mais avec des pourcentages peu élevés, ce qui montre qu'ils ont réussi à s'effacer pour faciliter une construction commune de la connaissance, qui s'est faite notamment au travers de l'échange avec les autres étudiants. L'échange entre étudiants revient de façon récurrente, sauf pour la connaissance de l'environnement, qui apparaît donc comme une connaissance entièrement nouvelle, construite surtout au cours de la formation.

Un résultat surprenant est que les projets sont assez peu cités. L'équipe pédagogique considérait que ces derniers étaient importants pour permettre une application et appropriation de la connaissance, mais les étudiants ne les mettent pas tellement en avant pour expliquer le développement de leurs compétences. C'est pour la découverte des institutions que les projets sont le plus cités, car ils ont surtout permis une autonomisation des étudiants en favorisant les contacts avec d'autres institutions.

Les évaluations faites par les étudiants confirment les résultats que nous espérions : l'échange et le débat ont été fondamentaux à l'UniCampo. Ceci confirme donc l'importance de la pédagogie adoptée par les formateurs. Mais des résultats nouveaux sont aussi mis en évidence : les étudiants, de manière globale, ont été plus intéressés par la réflexion et la construction de connaissance que par leur mise en application dans des projets. Il est souvent supposé que des formations d'agriculteurs doivent être appliquées. La différence à l'UniCampo est que cette application vient dans un second temps, après une réflexion sur les objectifs poursuivis et sur la manière de mettre en œuvre les projets. Les étudiants ont apprécié d'être au centre de cette réflexion.

10.1.2 Evaluation du processus pédagogique par les formateurs

Les formateurs ont également été interrogés pour savoir ce qui avait été important pour eux dans le processus pédagogique (voir Figure 10.3).

Figure 10.3. Éléments importants du processus de formation (pourcentage de formateurs ayant cités chaque élément)

Quatre éléments arrivent en tête de l'évaluation faite par les formateurs, chacun cité par 75% d'entre eux : la méthode utilisée, combinant recherche et pratique ; la valorisation de la région et de son identité ; la mise en place d'un processus collectif ; et le fait d'avoir « cassé les protocoles », d'avoir développé quelque chose de « révolutionnaire ». La relation qu'ils ont eue avec les étudiants a également marqué les formateurs, ils parlent d'une relation affective et d'un public qui était avide de connaissances, qui s'impliquait beaucoup. Nous pouvons remarquer que ce qui est considéré comme important relève plutôt des principes de la formation que de la mise en œuvre et de l'opérationnalité.

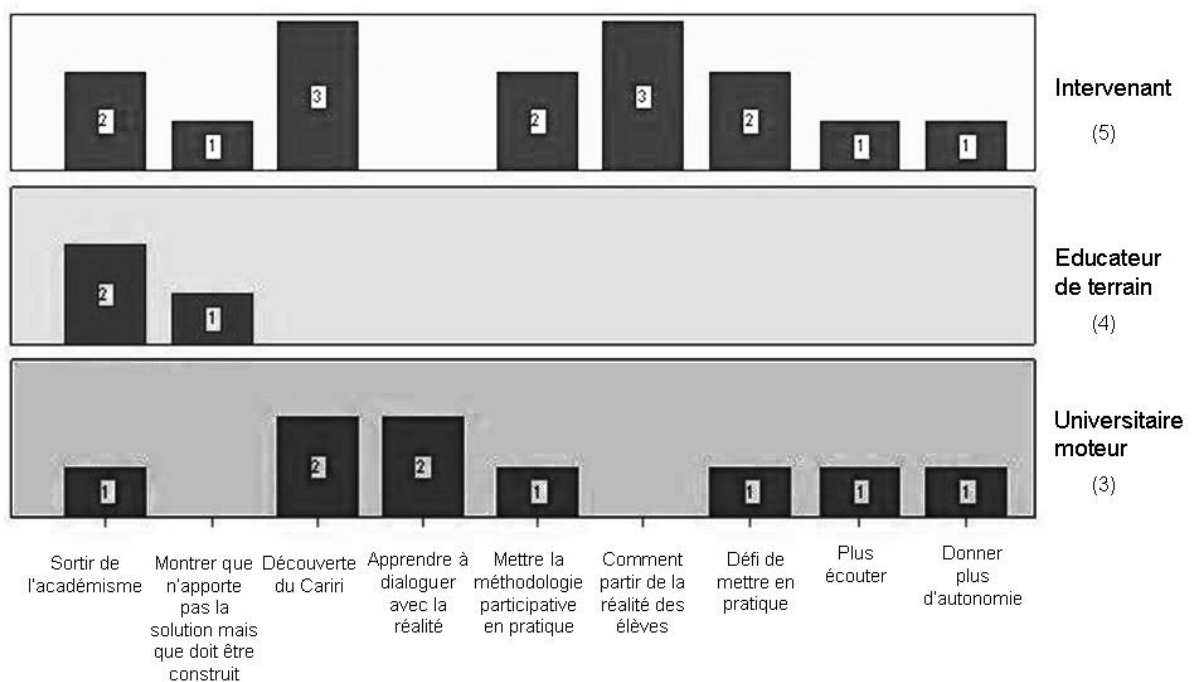
Pour affiner les résultats globaux présentés dans la Figure 10.3, nous avons voulu analyser s'il y avait des différences de perceptions selon les formateurs. Nous avons distingué trois profils de formateurs : les *universitaires moteurs*, qui sont de l'UFCG et habituellement peu impliqués auprès d'agriculteurs ; les *éducateurs de terrain* qui peuvent être de l'UFCG mais qui se distinguent par une expérience professionnelle auprès d'acteurs ruraux ; et les *intervenants*, des formateurs invités pour faire partie du processus sur un sujet particulier, par exemple pour des cours de portugais. La plupart des *intervenants* ont été invités en troisième année. Sur les 12 formateurs, 3 sont *universitaires moteurs*, 4 sont *éducateurs de terrain* et 5 sont *intervenants*.

Les *intervenants* ont surtout mentionné le fait que ce processus de formation est vraiment différent et qu'il suppose une participation collective. La singularité du processus de formation par rapport à d'autres formations est moins soulignée par les *éducateurs de terrain*, sans doute car ces derniers sont davantage habitués à travailler avec des acteurs ruraux. Par contre, tous les *universitaires moteurs* mettent en avant cette différence. De même, 66% des *universitaires moteurs* parlent d'un « processus provoquant », alors que seulement un des

éducateurs de terrain en parle. Ainsi, ce projet a surtout été original pour les universitaires (moteurs ou intervenants). Les principes appliqués, donnant la parole aux ruraux, laissant beaucoup de place au débat, mettant en pratique, sont des éléments devenus assez classiques dans le travail d'éducateurs de terrain comme nous l'avons montré dans le chapitre 2. La principale différence dans le cas de l'UniCampo par rapport à d'autres expériences d'*educação do campo* est l'implication d'universitaires. Cet élément, nous le montrerons, a permis au projet UniCampo de gagner en visibilité et en potentiel d'institutionnalisation mais pose également des questions en terme de réplication.

Pour mettre en place un processus pédagogique innovant, les formateurs ont dû développer des apprentissages, notamment parce que ce processus impliquait des professeurs n'ayant pas l'habitude de travailler avec des ruraux. La Figure 10.4 présente les apprentissages cités en fonction des profils de formateurs.

Figure 10.4. Apprentissages réalisés par les professeurs pendant la formation (nombre de formateurs ayant cité chaque apprentissage)



Un des aspects très visible est que les *éducateurs de terrain* citent assez peu d'apprentissages. Ceci va dans le sens de ce que nous disions précédemment : l'UniCampo n'est pas vraiment un processus novateur pour ces formateurs car ils avaient déjà eu des expériences similaires. Ils citent l'importance de « sortir d'un académisme », mais en parlant des autres formateurs, et l'un d'eux parle de l'importance de montrer qu'ils n'apportent pas des solutions, mais que celles-ci se construisent avec les acteurs.

Les *universitaires moteurs* ont surtout été marqués par la découverte de la réalité du Cariri. Surtout, il a été nécessaire d'apprendre à dialoguer avec cette réalité pour construire des cours adaptés. L'autre aspect important est la mise en pratique d'une méthodologie participative, ce qui passe par l'écoute des étudiants et le fait de leur donner plus d'autonomie.

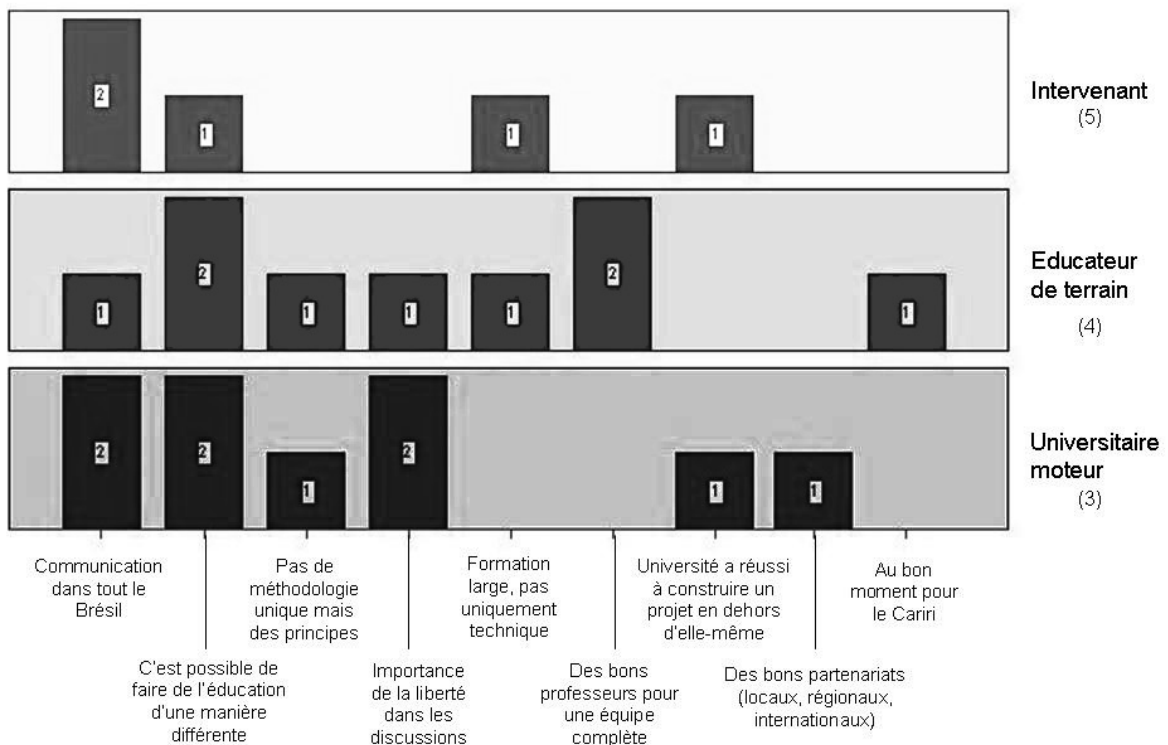
Les *intervenants* parlent aussi de la découverte de la réalité du Cariri. Ils mentionnent surtout des aspects méthodologiques : comment s'appuyer sur la réalité des étudiants, comment lier leur enseignement à la pratique, comment développer une méthodologie participative. Ces formateurs externes ont du « s'approprier » une méthodologie nouvelle et ils ont fait beaucoup d'efforts pour la mettre en pratique. Les autres formateurs (*universitaires moteurs* et *éducateurs de terrain*), en tant que porteurs du projet UniCampo, affirment les principes choisis mais ne s'interrogent pas particulièrement sur la manière dont ils mettent en place les principes. Comme les *intervenants* ont découvert les principes une fois choisis, ils ont essayé de les mettre en œuvre le plus fidèlement possible, approfondissant parfois plus leur mise en application que les autres profils.

Ces évaluations montrent que les formateurs accordent beaucoup d'importance aux relations qui se sont développées pendant la formation, avec des débats, une écoute attentive, une autonomie, où tous les acteurs étaient d'égal à égal. Ils insistent sur la mise en pratique des connaissances et la découverte de la réalité locale, surtout le fait d'avoir pris cette réalité locale comme point de départ ce qui a constitué un défi pour des formateurs qui n'étaient pas habitué au milieu rural.

10.1.3 Apports et limites de la formation

Nous avons demandé aux acteurs de donner leur appréciation globale du projet et d'identifier les apports et les limites. Pour les étudiants, les apports et limites de la formation correspondent aux résultats en termes d'apprentissages et d'impact, que nous avons présenté dans les deux précédents chapitres. Les formateurs ont moins de vision sur les impacts de la formation, pour eux les apports et limites sont liés aux processus de formation lui-même. Nous allons d'abord discuter des apports (Figure 10.5) puis des limites (Figure 10.6).

Figure 10.5. Apports de la formation identifiés par les formateurs (nombre de formateurs ayant cité chaque apprentissage)



Pour ce qui est des limites, deux aspects sont mentionnés par tous les profils. D'abord, pour les formateurs, ce projet a montré qu'il est possible de faire de l'éducation d'une manière différente. Ensuite, ce projet a eu une grande répercussion à travers tout le Brésil, entre autres grâce à une stratégie de communication efficace. Les formateurs considèrent donc ce projet comme une expérience qui contribue de manière conséquente à l'*educação do campo* au Brésil.

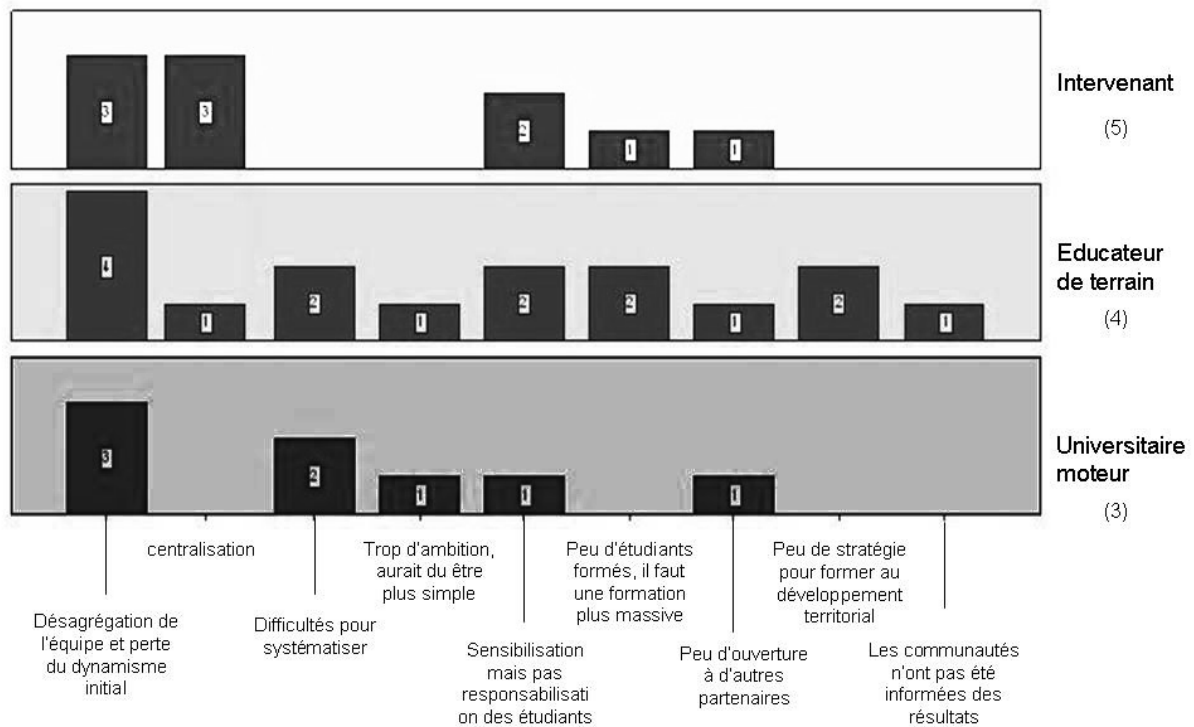
Les *universitaires moteurs* et les *éducateurs de terrain* insistent notamment sur l'avancée méthodologique, où des principes ont permis à chacun de s'adapter à sa façon sans être limité par une méthodologie unique. A nouveau, ils mettent en avant la liberté expérimentée lors des discussions.

Du point de vue du contenu de la formation, ce sont les *éducateurs de terrain* qui mettent en avant la « formation large », car elle n'était pas uniquement technique. Ils mentionnent aussi que l'équipe pédagogique était « complète », notamment car elle intégrait les sciences humaines et la culture. Bien que les *éducateurs de terrain* ne mettent pas en avant la « différence » du processus par comparaison à d'autres formations, ils sont sensibles à l'élargissement proposé par cette formation, étant habitué à des formations plus techniques.

Les profils universitaires (*universitaire moteur* ou *intervenant*) mentionnent le fait qu'ils aient réussi à faire un projet hors de l'université. Ils considèrent que l'Université est généralement peu tournée vers les activités d'extension et qu'il est difficile pour les professeurs de mener des projets dans ce sens.

Parlant de l'ancrage dans le territoire du Cariri, un *universitaire moteur* considère que le projet UniCampo a su s'appuyer sur de bons partenaires, alors qu'un *éducateur de terrain* considère que si le projet a bien fonctionné, c'est surtout parce que l'expérience est arrivée au bon moment dans un Cariri en plein développement.

Figure 10.6. Limites de la formation identifiées par les formateurs (nombre de formateurs ayant cités chaque apprentissage)



Les limites qui ressortent le plus sont celles qui sont liées à l'organisation de la formation. La limite la plus fréquemment citée (83% des personnes) est la désagrégation de l'équipe et la perte de dynamisme au fur et à mesure du projet. Il ne s'agit pas des mêmes choses mais elles ont été citées ensemble. Les autres limites donnent des pistes sur les raisons de cette désagrégation. Les *intervenants* surtout ont eu l'impression que le processus était centralisé et se sont sentis frustrés car ils considéraient qu'ils ne participaient pas vraiment aux décisions en dehors de la matière qu'ils enseignaient. Deux personnes trouvent que le processus était trop ambitieux et aurait dû être plus simple, pour exiger moins d'investissement de la part des personnes impliquées. Quatre personnes (sur 7) de l'équipe motrice (*universitaires moteurs* et *éducateurs de terrain*) parlent de la difficulté à systématiser ce processus notamment dans une perspective de réplication, ce qui rejoint en partie le fait que le projet était trop ambitieux.

Plusieurs limites mentionnées par les formateurs concernent les résultats de la formation. Près de 50% des formateurs estiment que les étudiants ont été sensibilisés mais pas responsabilisés. Les *éducateurs de terrain*, étant en lien avec les étudiants après la formation, précisent pourquoi les résultats sur le terrain ont des limites. Ils trouvent que peu d'acteurs ont été formés, rendant difficile la poursuite de l'action des étudiants sur le terrain car ils se

retrouvent isolés. La densité des formés sur le territoire est trop faible. Un des *éducateurs de terrain* considère que les communautés n'ont pas été informées des résultats des recherches et deux d'entre eux estiment que le processus n'a pas été assez réfléchi dans une perspective de développement territorial. Trois formateurs jugent qu'il n'y a pas eu assez d'ouverture auprès de potentiels partenaires. Notons cependant que les entretiens avec les formateurs ont eu lieu en 2006 et que l'association était encore jeune. Ils ne pouvaient pas se douter qu'elle se développerait autant.

Au regard des apports et des limites, nous avons demandé aux formateurs ce qui doit être pris en compte pour le futur de l'UniCampo. Les recommandations faites par les formateurs varient beaucoup d'un profil à l'autre. Les *intervenants* insistent sur un point en particulier : il faut impliquer tous les formateurs. Ils se sont sentis en partie exclus du processus de décision et auraient voulu participer davantage à la gestion de la formation, au sein d'une dynamique collective.

Les *universitaires moteurs* et les *éducateurs de terrain* s'interrogent sur la manière de mieux impliquer les formateurs : « il faut mieux institutionnaliser la participation des formateurs » et « trouver une meilleure forme de coordination entre formateurs ». Pour la sélection des formateurs, ils considèrent qu'il ne faut pas se limiter à prendre des professeurs universitaires. Ils considèrent que l'équipe diversifiée et ouverte (agrégeant selon les besoins de la formation) a été un succès. Les *éducateurs* insistent particulièrement sur la nécessité de mettre en place une équipe adaptée aux besoins des étudiants.

Les *éducateurs de terrain* s'interrogent également sur la forme que peut prendre l'organisation UniCampo. Ils considèrent qu'il est important d'envisager une « institution indépendante » (de l'université), avec des « partenaires variés ».

De manière globale, les apports de la formation concernent surtout le processus pédagogique et à la méthode. Les formateurs considèrent qu'ils ont fait de bons choix pour les principes et la méthode et qu'ils ont su mettre ces choix en application. Soulignons ici que si la liberté du processus est souvent mise en avant par les différents acteurs, elle était possible car elle s'accompagnait d'un cadre d'action bien défini, impliquant une grande rigueur dans les "règles du jeu" : les horaires et la régularité, le respect de l'autre, l'investissement personnel et l'exigence vis-à-vis de soi et des autres. Les limites identifiées se rapportent notamment à

l'organisation et les formateurs s'interrogent, dans la perspective du futur de l'UniCampo, à la fois sur l'organisation interne et sur la manière d'impliquer des organisations du territoire.

10.2 Une grille d'évaluation des processus d'accompagnement

Les évaluations recueillies auprès des acteurs donnent une idée de comment ils ont perçu le processus. Nous allons maintenant porter un regard extérieur sur le processus d'apprentissage, en cherchant à faire une synthèse des points forts et des limites.

Pour réaliser l'évaluation globale d'une formation, nous proposons une grille qui reprend les principaux éléments que nous avons identifiés lors de notre analyse. L'objectif de cet outil est de faire émerger des discussions autour de la contribution d'une formation au développement territorial.

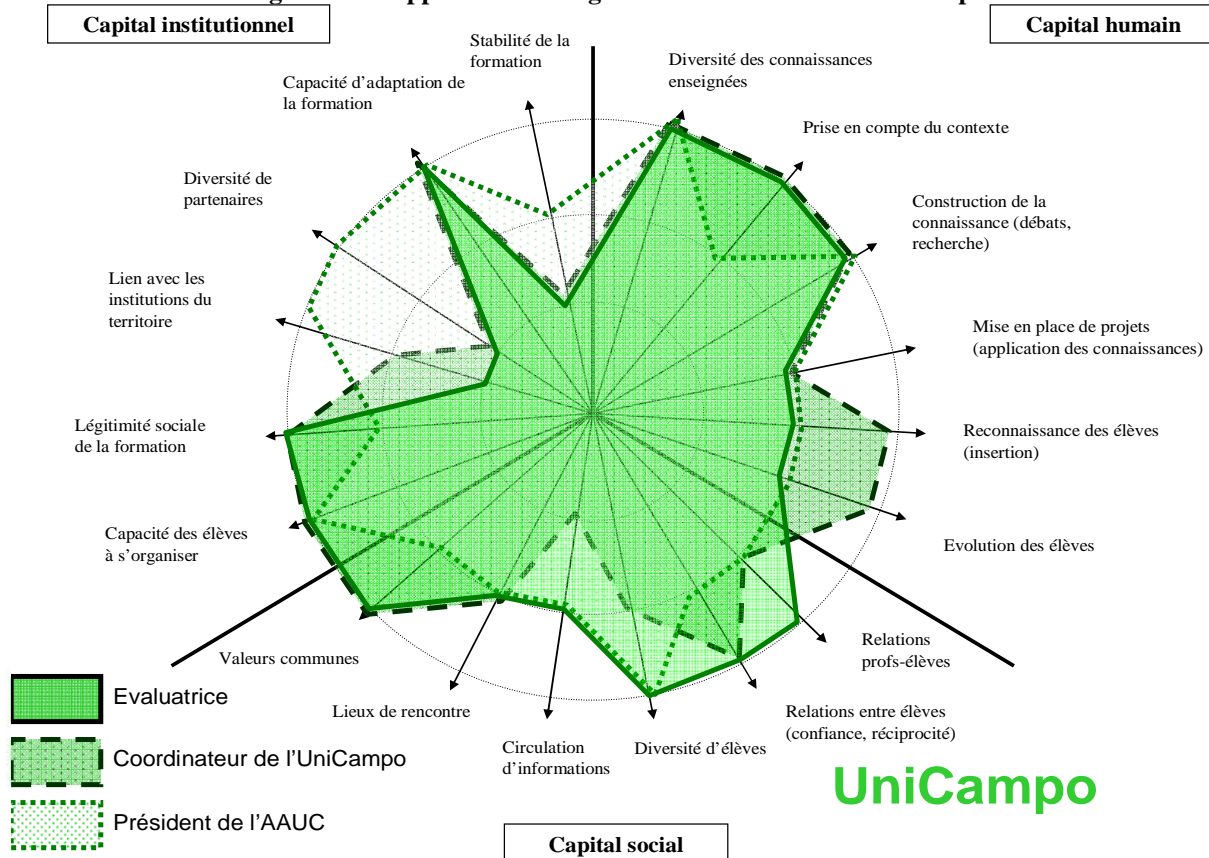
Nous avons déjà présenté la grille d'évaluation dans le *Chapitre 7. Méthodologie*. Elle prend la forme d'un diagramme en étoile à trois cadrans, un pour chaque type de capital.

10.2.1 Application au cas de l'UniCampo

L'objectif de cette grille n'est pas de révéler de nouveaux résultats mais de synthétiser un ensemble de résultats variés au sein d'un même cadre pour donner une vision globale. A partir des résultats obtenus précédemment, nous cherchons à renseigner pour chaque indicateur si la formation a été « limitée » (1), « moyenne » (2) ou « importante » (3) pour cet aspect.

Nous avons procédé de deux manières. Au terme de notre évaluation, nous avons rempli nous-mêmes la grille à partir des différents résultats obtenus. Dans un deuxième temps, nous avons demandé à deux personnes-clés du processus de compléter cette grille (le coordinateur de l'UniCampo et le président de l'AAUC) pour croiser leurs évaluations à la nôtre. La Figure 10.7 superpose les trois graphiques obtenus.

Figure 10.7. Application de la grille à l'évaluation de l'UniCampo



Au niveau du capital humain, nous avons évalué dans le chapitre 8 qu'il y a réellement eu une construction de connaissances, très variées et contextualisées. Ainsi, pour ces trois indicateurs, nous avons attribué une contribution importante de la formation (niveau 3). Le coordinateur de l'UniCampo a partagé cette évaluation. Le président de l'AAUC par contre considère que la formation n'a pas été assez contextualisée, n'attribuant qu'un niveau moyen à cet indicateur. En ce qui concerne l'application des connaissances dans des projets concrets, nous considérons que le résultat est mitigé : les projets auraient pu être mieux conduits, certains projets ont été abandonnés. Les deux autres évaluations concordent avec la nôtre.

Pour ce qui est de la reconnaissance des étudiants, une partie des étudiants a réussi à s'insérer dans des organisations du territoire, mais les compétences qu'ils ont développées ne sont pas vraiment reconnues par les organisations qui les embauchent. Enfin, certains étudiants ont beaucoup évolué et ont la capacité de continuer à évoluer, mais la grande majorité des étudiants est encore en situation précaire. Nous avons donc évalué ces deux indicateurs à un niveau moyen, tout comme le président de l'AAUC. Par contre, le coordinateur de la formation a une évaluation bien plus positive de l'insertion des étudiants, sans doute parce que suite à la formation il reste surtout en contact avec les étudiants les plus impliqués dans différentes actions.

Au niveau du capital social, analysons d'abord sa configuration. Il est certain que des liens forts se sont développés, notamment grâce à la réciprocité instaurée par les formateurs. Les étudiants forment un groupe solidaire, une grande confiance s'étant développée entre eux, et en même temps très diversifié, permettant un échange entre différents points de vue. Nous avons donc attribué à ces trois indicateurs une valeur « importante ». Les autres évaluations divergent. A la fois le coordinateur et le président de l'AAUC considèrent que la relation formateurs-étudiants est « moyenne », car ils voient qu'après la formation, les contacts se sont distanciés. Néanmoins, ils sont d'accord pour affirmer que la relation a été très bonne pendant la formation. Pour la relation entre étudiants, le coordinateur considère comme nous qu'elle est bonne alors que le président de l'AAUC l'évalue comme « moyenne », montrant bien que l'esprit critique "de l'intérieur" est toujours plus aigu.

Par rapport aux caractéristiques de ce réseau, bien qu'il y ait une assez bonne circulation d'information, celle-ci est encore limitée, notamment car le réseau n'est pas assez dense. Les étudiants continuent à se voir, au travers du « lieu de rencontre » qu'est l'association mais les étudiants les plus éloignés de Sumé ne sont plus souvent présents. On pourrait imaginer, s'il y avait eu plus d'étudiants formés, des antennes locales comme autres « lieux de rencontre », où les étudiants se retrouveraient pour échanger autour de questions plus locales. Néanmoins, grâce aux valeurs fortes développées, le réseau se maintient, permettant notamment aux étudiants de défendre une vision commune d'un modèle de développement paysan comme nous l'avons montré dans le chapitre 9. Pour les deux premiers indicateurs, nous avons choisi « moyen » mais pour le dernier « important ». Le coordinateur juge la circulation d'information « faible », observant sans doute que lorsqu'il veut faire passer une information elle n'est pas toujours bien transmise. Et le président de l'AAUC trouve que les valeurs communes ne sont pas « importantes », juste « moyennes », sa critique étant aiguisée par les possibles difficultés qu'il rencontre à motiver les autres membres.

Venons-en au capital institutionnel. Les étudiants ont montré une grande capacité à s'organiser, en s'appuyant sur une prise de conscience commune. Cette évaluation est unanime. Mais le problème principal du capital institutionnel vient de l'isolement de la formation vis-à-vis des organisations du territoire : elle n'a pas su créer des partenariats variés, a développé relativement peu de liens avec les organisations du territoire et est assez peu impliquée dans la gouvernance du territoire. En revanche, elle bénéficie d'une bonne légitimité sociale, notamment grâce à l'image que les organisations du territoire ont d'elle. Cette image pourrait aider l'UniCampo à se rapprocher des organisations. Ce dernier

indicateur a été évalué à un niveau « important » mais les deux autres à un niveau « faible », constituant notre critique la plus sévère. Le coordinateurs de l'UniCampo concorde en partie mais considère que les liens avec les organisations du territoire n'étaient pas si faibles, attribuant un « moyen ». Le président de l'AAUC par contre a une vision totalement différente. Pour lui, l'AAUC est la continuité de l'UniCampo dans le territoire et comme il a de bonnes relations et des partenariats avec d'autres organisations du territoire (après 5 ans d'existence), il attribue un niveau « important » à ces indicateurs.

Par rapport à la configuration interne de la formation, bien que celle-ci n'ait pas été poursuivie pour le moment, montrant peu de stabilité, sa grande force est sa capacité d'adaptation. Elle a pris en compte les demandes des étudiants et a su évoluer considérablement au cours des trois ans d'existence. Si la formation continue, elle a la capacité de s'adapter pour mieux prendre en compte les organisations du territoire. Le coordinateur a la même évaluation que nous, mettant « faible » (voire même « très faible » insiste-il) pour la stabilité et « important » pour l'adaptation. Le président de l'AAUC considère que l'existence de l'AAUC constitue une sorte de stabilité et propose donc une valeur « moyenne ».

Le graphique obtenu met en évidence le point fort de l'UniCampo : la constitution d'un capital social. La formation a également donné de bonnes conditions à la construction de capital humain même si les résultats sont plus mitigés pour l'application et l'insertion des étudiants. Par contre, elle offre peu de conditions pour la mise en place d'un capital institutionnel à même d'influencer au niveau territorial. Les différentes évaluations sont assez similaires, montrant que l'outil peut être approprié facilement. Par ailleurs, les différences d'évaluation amènent des débats intéressants, permettant une explicitation des positions et confrontant différents points de vue.

10.2.2 Application à d'autres exemples

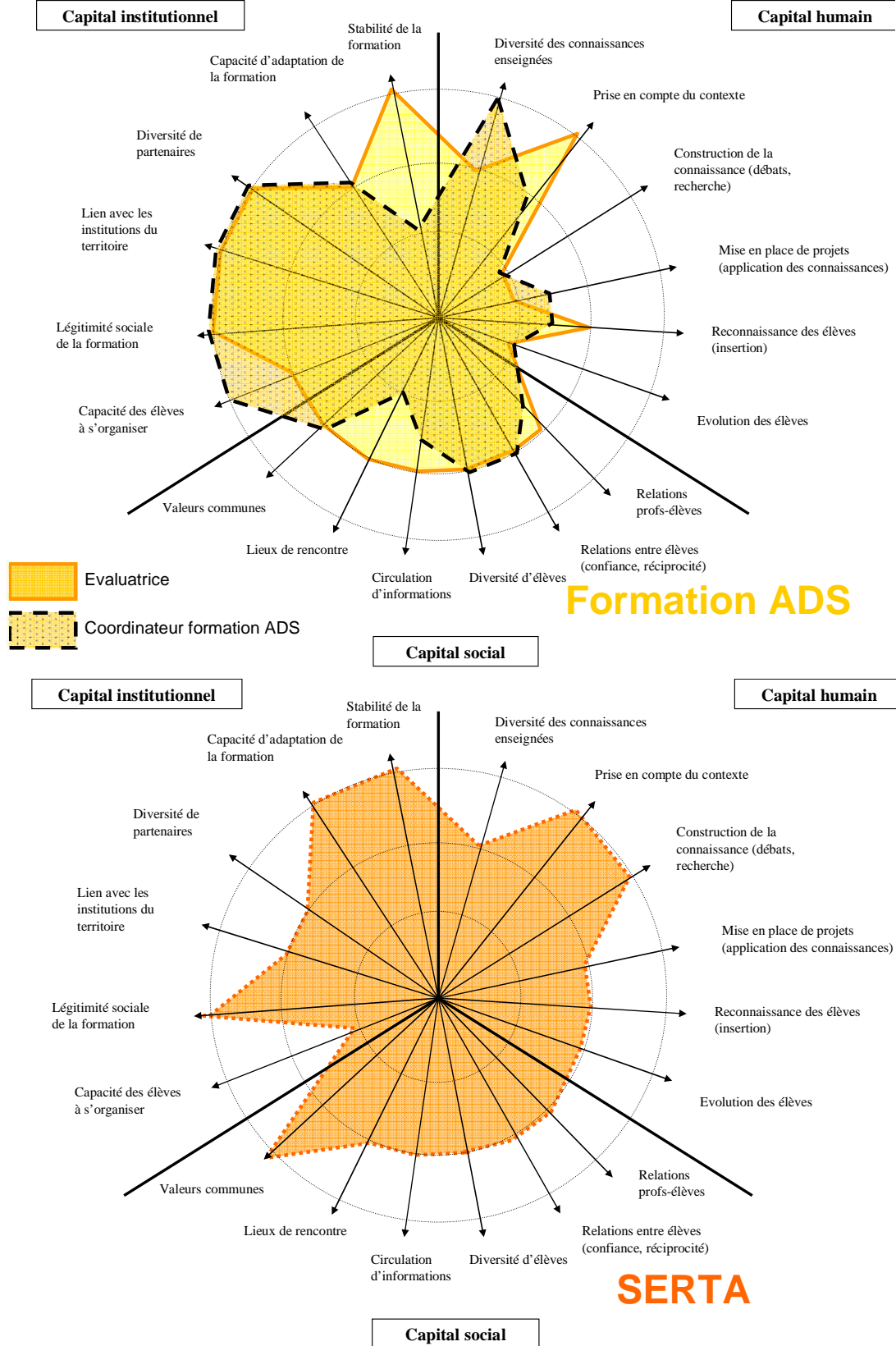
Nous avons construit cette grille d'analyse à partir d'un travail théorique et méthodologique dans la perspective de l'appliquer à d'autres processus d'accompagnement. Un de ses avantages est de permettre des points de comparaison assez précis entre formations. Nous avons donc cherché à l'appliquer à d'autres formations, afin de tirer des éléments de réflexions à partir de la comparaison. C'était aussi l'occasion de voir si elle était effectivement applicable à d'autres cas.

Deux occasions se sont présentées à nous pour conduire cette comparaison. La première comparaison a été réalisée avec la formation ADS développée par l'EMBRAPA et le CIRAD (voir *Chapitre 3*) en s'appuyant sur une visite d'une semaine. La deuxième comparaison porte sur une formation pour agriculteurs développée par un centre de formation nommé SERTA, qui existe depuis près de 20 ans et qui est reconnu dans tout le Brésil pour ses orientations d'*educação do campo*. Dans ce cas, nous n'avons réalisé qu'une visite de terrain de deux jours. Ces comparaisons ne sont pas des évaluations approfondies, mais elles permettent de voir comment notre grille peut révéler les apports et limites d'une formation. La Figure 10.8 présente les évaluations réalisées dans les deux cas. Pour la formation ADS, nous avons demandé au coordinateur de compléter la grille pour croiser son évaluation avec la nôtre.

Dans la formation ADS, l'enseignement est surtout technique, assez peu orienté sur la construction de connaissances. Les étudiants ont des profils assez peu diversifiés. Ils n'affirment pas de valeurs fortes. Par contre, la relation avec les formateurs continue encore après la formation, notamment au travers d'un forum de l'agriculture. Ce forum offre un lieu de rencontre qui dépasse la formation et l'ouvre au reste du territoire. Par son intermédiaire, les étudiants ont été mis en contact avec diverses organisations, notamment avec des banques. Ce partenariat a permis aux étudiants de former une association de « techniciens » : ils réalisent des diagnostics agricoles pour les banques, pour élaborer des projets de crédit. Lors de l'évaluation de l'expérience, trois promotions avaient été formées, montrant une certaine stabilité. Cependant, la formation avait assez peu évolué, les étudiants n'étant pas beaucoup impliqués dans sa définition.

En prenant en compte tous ces aspects, notre évaluation montre que la formation a permis le développement d'un capital institutionnel au niveau du territoire, bien qu'au niveau du capital social et humain, elle a surtout permis de développer des capacités techniques, dans le cadre d'un réseau technique. Globalement, l'évaluation du coordinateur de la formation est proche de la nôtre. Elles ne divergent que sur quelques points. Il considère que la formation n'est pas si stable, étant conscient des difficultés à trouver des financements à long terme. Par ailleurs, nous avons estimé que l'association des étudiants était assez dépendante d'un des formateurs et n'apparaissait pas aussi autonome que l'AAUC, ne donnant qu'une valeur « moyenne » à la capacité des étudiants de s'organiser. Le coordinateur de la formation considère quant à lui qu'ils ont une association prometteuse. Néanmoins, il trouve que les étudiants ont trop peu de lieux de rencontre.

Figure 10.8. Application de la grille à deux autres expériences : la formation ADS et le SERTA



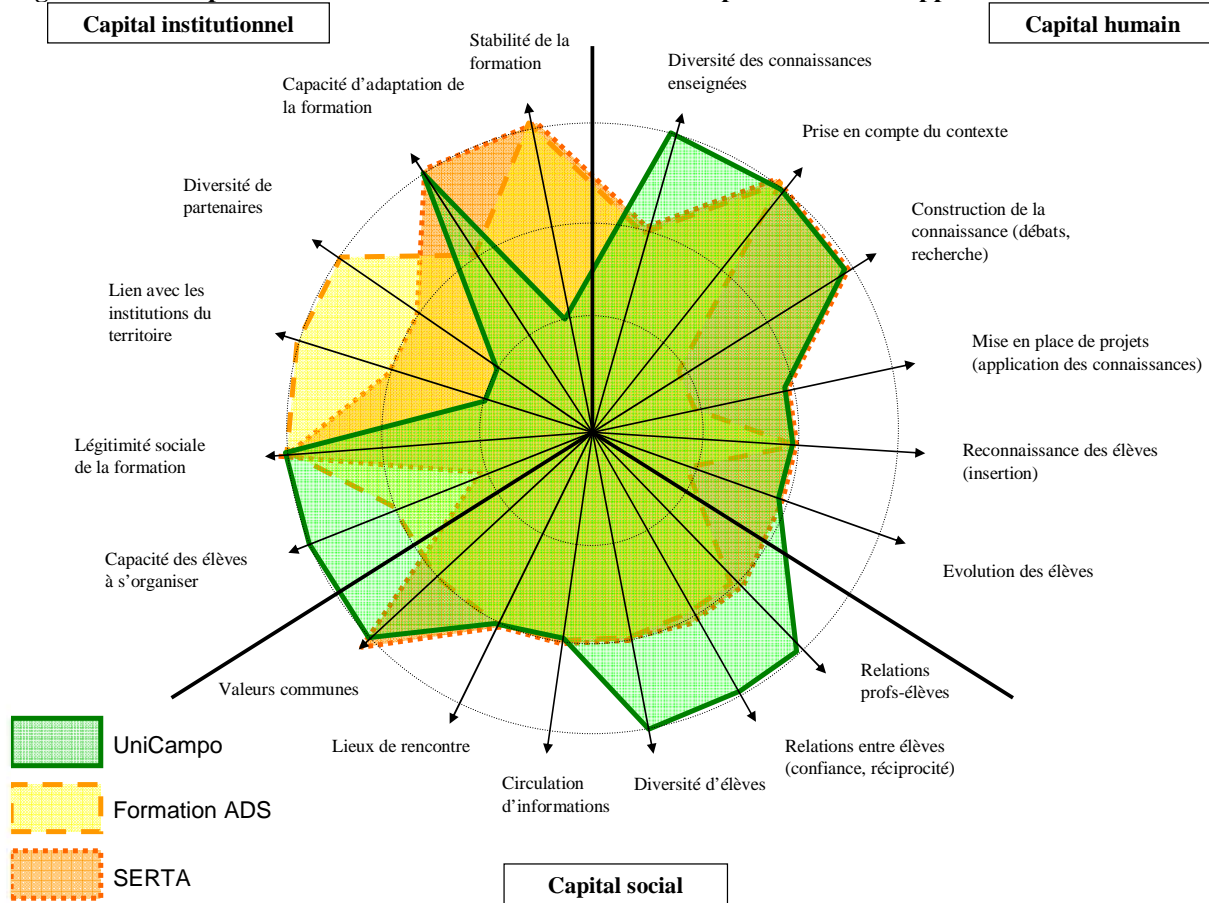
Passons à l'expérience du SERTA. Il s'agit d'un organisme d'appui à l'agriculture qui a débuté il y a 20 ans en réalisant du conseil auprès d'agriculteurs, avant de développer des formations. Ces formations se sont progressivement diversifiées et il existe aujourd'hui une formation (par alternance) pour des agriculteurs, une formation pour des jeunes et un accompagnement d'instituteurs de primaire, pour les aider à mettre en place des activités dans leurs classes. Le SERTA est un organisme qui a prouvé sa stabilité et sa capacité d'adaptation et qui est très reconnu aux niveaux national et international. Nous avons eu l'impression lors de notre visite qu'il avait une vision très locale du développement, n'ayant pratiquement aucun lien avec les autres organismes des territoires où se déroulent les formations et ne s'impliquant pas dans les politiques locales ou territoriales. Le responsable du centre s'est plaint que son organisme est peu reconnu à un niveau local. Les formations sont agricoles, avec des enseignements techniques et certains enseignements relatifs à la gestion ou aux possibilités d'insertion sur des marchés. Une méthode très normée permet de construire la connaissance mais elle laisse assez peu de place à des débats internes. Des principes forts transmettent des valeurs aux étudiants mais celles-ci ne semblent pas s'inscrire dans une démarche collective. Il semble que ce soit surtout la relation formateur-étudiant qui prédomine et il n'y a pas de réseau d'étudiant autonome. Le fondateur de cet organisme, leader charismatique, semble laisser assez peu de place aux initiatives improvisées.

Comme notre évaluation s'appuie uniquement sur une visite de deux jours, nous préférons parler d'impressions. Nous avons eu l'impression que malgré une structure forte qui pourrait permettre le développement d'un capital institutionnel important, la formation semble isolée dans son territoire. Les réseaux des participants sont centrés sur elle, le capital social étant particulièrement communautariste. Les enseignements, bien qu'étant orientés par des principes de construction, laissent peu de place à l'initiative individuelle et au débat, le capital humain en résultant semble peu évolutif.

10.2.3 Comparaison : quels sont les apports de chaque formation ?

Après avoir réalisé des évaluations séparées des trois formations, nous allons les comparer pour identifier les principales différences et ouvrir des pistes de réflexions à partir de l'identification des apports de chaque formation. Pour cela, nous avons placé nos trois évaluations sur le même graphique (voir Figure 10.9).

Figure 10.9. Comparaison de l'évaluation des trois formations pour révéler les apports et limites



Un premier point qui ressort est l'apport de la diversité à l'UniCampo : diversité des connaissances enseignées, diversité des étudiants ayant participé. Le fait que nous ayons eu beaucoup plus de contacts avec l'UniCampo nous a sans doute permis de voir la richesse de l'expérience mais même dans les présentations formelles (rapports), cette diversité est affichée. Dans une perspective de développement territorial, cette variété est importante car elle permet une ouverture des acteurs à d'autres réalités, d'autres connaissances.

L'UniCampo se distingue aussi par la proximité qui a émergé entre les acteurs. Le climat développé par les formateurs, encourageant mais sans complaisance, a réellement fait une différence et a permis une prise de conscience importante des étudiants. Nous avons eu moins de contact avec les autres formations mais cet esprit apparaissait moins évident au premier abord, les relations étaient plus conventionnelles entre formateurs et étudiants. Néanmoins, il faudrait voir si à long terme une telle expérience serait capable de maintenir cette « fraîcheur » et cette spontanéité dans les relations.

La formation ADS propose un modèle très intéressant du point de vue des liens développés avec les autres institutions du territoire. Le Forum des Agriculteurs et la formation ont été pensés de manière complémentaire et se complètent efficacement. La formation apporte des capacités au Forum et le Forum apporte une légitimité et des partenariats à la formation, garantissant une insertion aux étudiants suite à la formation.

Le SERTA a surtout fait ses preuves en tant que centre de formation dans la durée, capable de s'adapter progressivement pour faire de nouvelles propositions de formation. Cette stabilité vient sans doute de l'engagement et de la personnalité charismatique de son leader, même si cette personnification limite les dynamiques plus spontanées.

Cette comparaison montre que l'UniCampo représente effectivement une proposition intéressante et qu'il est nécessaire de bien réfléchir à ce qui a permis de développer les proximités entre acteurs pour pouvoir maintenir cet aspect. Il serait également possible de s'inspirer de la formation ADS pour voir comment se rapprocher du Forum du Territoire par exemple. Enfin, l'expérience du SERTA peut donner des pistes de durabilité, notamment avec l'idée d'un centre de formation destiné à différents publics, qui permet de mutualiser des ressources importantes.

Nous avons proposé cette grille au terme de l'analyse des facteurs qui ont été importants dans le cas de l'UniCampo. L'analyse est limitée à certains points particuliers, mais elle permet ainsi d'identifier rapidement les points forts et faibles d'un processus d'accompagnement. Si un processus d'accompagnement prétend contribuer au développement territorial, cette grille permet de voir quelles sont les aspects à améliorer, afin de construire à la fois du capital humain, social et institutionnel qui permettent aux acteurs de s'impliquer dans le développement territorial.

Cette grille pourrait notamment servir de manière collective pour animer des travaux de groupe avec les acteurs participants d'une formation (formateurs, acteurs, personnes extérieures), dans la perspective de stimuler des discussions internes et de réaliser une critique constructive pour chercher à améliorer la formation.

10.3 Lier les conditions aux résultats : les dynamiques d'apprentissage développées à l'UniCampo

Après avoir déterminé les points forts et faibles de la formation, basées à la fois sur les conditions mises en place et les résultats observés, nous aimerions proposer une réflexion sur

les dynamiques développées à l'UniCampo. Il s'agit de montrer en quoi les conditions de la formation ont permis d'arriver aux résultats. Pour réaliser ce travail, nous mobilisons les nombreux récits que les acteurs ont faits lors des entretiens exploratoires, nos observations d'une partie du processus de formation et les résultats recueillis. Pour guider notre analyse, nous faisons appel à la théorie des boucles d'apprentissage, afin de reconstituer pas à pas la manière dont les différents types d'apprentissages se sont succédé.

10.3.1 Retour sur le processus pédagogique

Revenons d'abord au processus pédagogique. Trois cycles pédagogiques se sont succédés, comme nous l'avons montré dans le *Chapitre 3* : sensibilisation, formation-recherche et conception de projets. Le Tableau 10.2 présente les objectifs de chaque cycle, les méthodes mobilisées et les résultats qui y sont directement liés.

Tableau 10.2. Processus pédagogique, apprentissages et résultats

Cycle de la formation	Objectif	Méthodes utilisées	Résultats
Sensibilisation	Un cadre pour la réflexion et l'action	Identité Paysanne, Territoire	Motivation à agir, mise en place de l'association
Recherche-action	Appropriation du cadre, co-construction, production de connaissances	Analyse des pratiques locales, questionnaire	Développe une analyse critique collective : connaissances, valeurs
Projets	Construction de compétences par la mobilisation des connaissances autour de projets	Méthode de projet, critique, mise en place	Les projets : application de l'analyse et méthodologie : compétences, réseaux et institutions se renforcent

Le cycle de « sensibilisation » a ouvert les acteurs à de nouvelles références. Le cadre « problématisant » (basé sur des questions-clés) a permis aux personnes de se poser des questions fondamentales. Cette phase a aussi été l'occasion pour les étudiants de découvrir le territoire et d'acquérir une vision globale. Ceci leur a donné une motivation pour agir, les amenant entre autres à s'organiser pour demander la poursuite de la formation.

Le deuxième cycle, orienté par une formation à la recherche, a ouvert à la (re-)découverte du terrain et à la construction de connaissances. Il mène les étudiants à s'approprier des questions-clés proposées par le cadre directeur et ainsi à approfondir leurs connaissances. Après les discussions « théoriques » pendant les cours, les acteurs apprennent à développer un

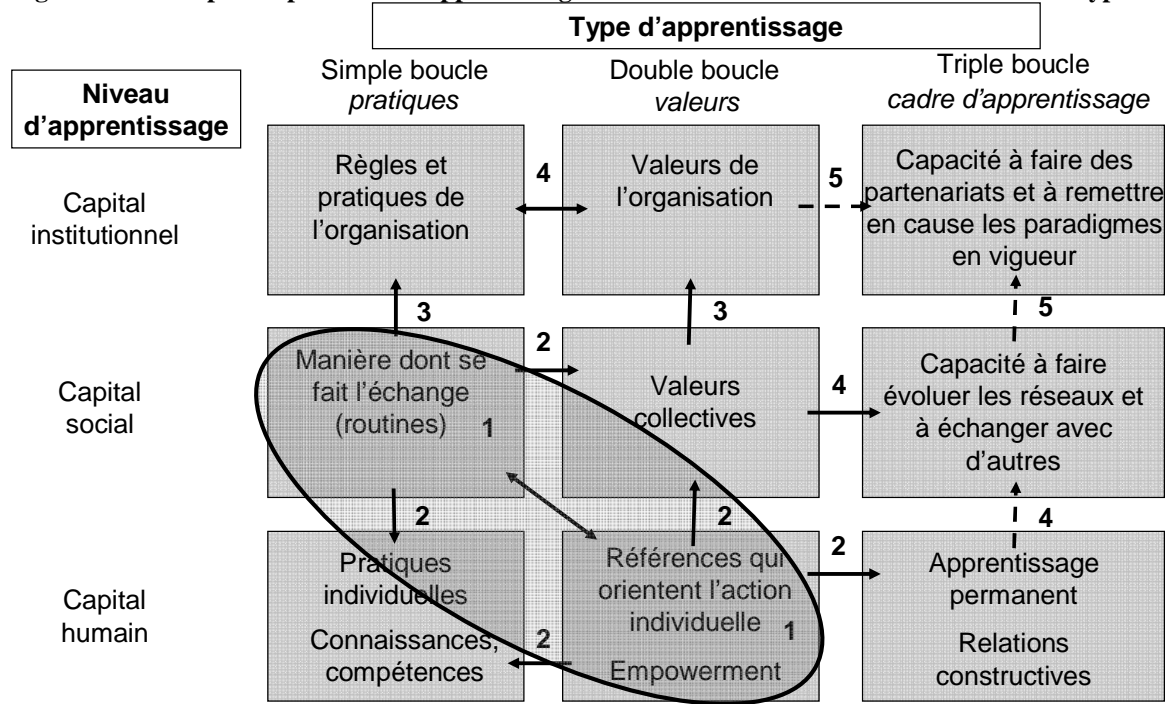
esprit critique par des travaux collectifs de recherche, puis en tirent des conclusions qui leur permettent de renforcer une vision collective du modèle de développement paysan.

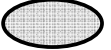
Le troisième cycle proposait d'élaborer des projets, comme élément d'intégration et d'application des connaissances. Les étudiants ont dû réfléchir à la mise en pratique du modèle paysan et à la manière d'utiliser les connaissances apprises. Ce cycle aurait sans doute été l'occasion pour les étudiants d'apprendre à travailler avec les autres acteurs du territoire. Cependant, ils ont eu plutôt tendance à se renfermer sur le collectif déjà existant qu'était l'association des étudiants. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard que, confrontés à des problèmes de légitimité institutionnelle, ils ont cherché à s'ouvrir aux autres institutions du territoire et à négocier avec elles, ce qui a permis de nouveaux apprentissages.

10.3.2 Un processus qui s'est appuyé sur l'intégration des différentes boucles d'apprentissage

Pour mieux comprendre les dynamiques développées au long de la formation, nous proposons de revenir à notre cadre d'analyse (présenté dans le chapitre 6) qui croise les niveaux de capitaux et les types d'apprentissages développés. Par type d'apprentissage, nous faisons référence aux boucles d'apprentissages (Argyris et Schön, 1978) qui concernent différentes modalités de l'apprentissage. Nous définissons la boucle simple comme l'apprentissage de nouvelles pratiques (application de connaissances), la boucle double comme le développement de nouvelles références (ou valeurs) et la boucle triple comme la mise en place d'un nouveau cadre d'apprentissage. Ces boucles peuvent être déclinées au niveau de chaque capital, ce qui nous avait amené (dans le *Chapitre 6*) à proposer une grille croisant les niveaux de l'apprentissage et les types d'apprentissage. En mobilisant cette grille, le processus d'apprentissage peut être décomposé en étapes, selon les changements successifs intervenus (Figure 10.10). Ces étapes ne correspondent pas aux cycles de formation mais à des moments importants du processus d'apprentissage.

Figure 10.10. Etapes du processus d'apprentissage en fonction du croisement entre niveaux et types



ETAPES  **parcours pédagogique central** **3 : premiers projets de l'association**
1 : sensibilisation **4 : consolidation en organisation**
2 : recherche-action et projets **5 : évolution de l'association**

La **première étape** correspond surtout aux dynamiques développées pendant le cycle de sensibilisation. Les formateurs ont su créer les conditions pour que les relations entre acteurs se configurent sur un mode de confiance et de réciprocité, permettant les prémices d'un capital social. On ne peut pas parler de valeurs au départ, il s'agit plutôt d'une « pratique d'échange et d'interaction », donc d'une boucle simple. Cette pratique a permis des débats approfondis qui, associés au cadre posé par les questions-clés, ont débouché sur une modification des références individuelles des acteurs et donc de leur capital humain. Ce changement de référence a été particulièrement visible lors de la clôture du premier cycle de l'UniCampo lorsque les étudiants ont présenté la découverte qu'ils avaient fait des potentialités de la région et ont affirmé leur volonté de rester dans cette région. Ce changement de référence a été possible grâce à un questionnement systématique et à une provocation permanente, entraînant les étudiants à s'interroger sur les modèles qu'ils prenaient pour comptant. Ce changement peut être formalisé comme un apprentissage en boucle double à un niveau individuel (il est encore trop tôt pour parler d'une conscience collective). Nous avons entouré le changement dans les « pratiques d'échange » et les

« références individuelles » sur le schéma car il s'agit pour nous du cœur du processus de l'UniCampo, qui fonde tout le reste du processus pédagogique.

La **deuxième étape** s'est déroulée pendant les cycles de la recherche-action et des projets. Nous n'avons pas distingué ces deux cycles car ils nous semblaient s'inscrire dans les mêmes dynamiques. L'aspect le plus important est l'émergence de valeurs partagées par le collectif de la formation. Les étudiants ont notamment construits une vision commune du modèle de développement qu'ils veulent défendre. Ce sont les réflexions sur l'identité paysanne et une démarche réflexive continue sur les motivations et les projets qui ont permis aux acteurs de s'interroger collectivement sur le type de projet qu'ils voulaient pour leur territoire. Si les valeurs sont aussi marquées, c'est qu'elles s'appuient à la fois sur les « pratiques d'échange et d'interaction » et sur les nouvelles « références individuelles ».

Un des éléments qui a renforcé cette prise de conscience collective, c'est-à-dire la mise en place d'une double boucle au niveau du capital social, est l'isolement auquel les acteurs se sont confrontés juste après le premier cycle. Les étudiants ont senti la nécessité de garder contact avec les autres acteurs et de fortifier le réseau en créant l'association d'anciens étudiants. Il s'agissait pour les étudiants d'affirmer les valeurs portées « individuellement » et d'en faire des valeurs collectives, portée par un collectif. Celles-ci ont été renforcées progressivement, au cours de la recherche-action et avec la mise en place des projets collectifs, avec le renforcement des pratiques d'interaction. Il s'agit d'une consolidation du capital social qui combine simultanément les boucles simple et double : les valeurs communes permettent le développement de pratiques communes et réciproquement, en améliorant les pratiques communes, les valeurs communes se renforcent.

A un niveau individuel aussi, les acteurs ont renforcé leur capital humain pendant cette deuxième étape en s'appuyant sur leurs nouvelles références développées individuellement mais aussi en s'inspirant des nouvelles formes de relations développées avec les autres étudiants. Les acteurs ont notamment acquis et construit des connaissances contextualisées sur la réalité locale, permettant de mieux comprendre leur territoire et d'adapter leurs pratiques à leur contexte. Ils ont aussi changé leur manière d'interagir avec les autres acteurs, notamment avec les personnes de leur communauté. Par des apprentissages en simple boucle, ils renforcent leurs capacités à agir individuellement. Par ailleurs, un certain nombre d'acteurs ont changé leur manière d'apprendre, menant à des apprentissages en triple-boucle au niveau individuel, ces acteurs étendant notamment la construction de connaissances dans leurs communautés.

La **troisième étape** que nous avons identifiée correspond aux dynamiques entraînées par la création de l'association et la mise en place d'actions concrètes dans le territoire. A partir des habitudes et des routines développées au sein du réseau des étudiants, ainsi que des valeurs partagées entre les étudiants, l'association a pu facilement se constituer en organisation, avec des règles dépassant les simples interactions entre individus et des valeurs plus institutionnalisées. C'est la force du capital social qui a mené à l'émergence d'un capital institutionnel : d'un côté, les acteurs voulaient réaliser leurs actions dans un cadre plus institutionnel, d'autre part ils voulaient défendre les valeurs développées ensemble. Néanmoins, il nous semble qu'au départ il y avait une certaine déconnexion entre les actions mises en place, suivant les opportunités, et l'affirmation des valeurs. Ce n'est que progressivement que l'association a rassemblé ces deux aspects, pour défendre une stratégie cohérente.

C'est au cours d'une **quatrième étape** que l'association s'est renforcée, confrontant pratiques et valeurs pour proposer un cadre cohérent d'action. En demandant le statut d'ONG, l'association a réfléchi aux principes qu'elle voulait défendre, aux objectifs visés et aux actions à développer pour y arriver. Une stratégie a émergé. Il est sans doute encore trop tôt pour dire si l'association sera capable de réaliser de futurs apprentissages en double boucle pour changer de valeurs face à de nouvelles situations. Mais le fait que l'association cherche aujourd'hui à devenir un prestataire de services techniques montre qu'elle essaye d'évoluer pour anticiper la fin du programme de mobilisation du PDHC. Ceci semble montrer qu'elle a intégré une perspective évolutive.

Le renforcement de l'organisation a également permis une meilleure visibilité des valeurs portées par le réseau des acteurs de l'UniCampo. Ce réseau a agrégé de nouvelles personnes, attirées par les valeurs de l'association. Comme il s'agit de liens non formalisés, nous indiquons cette dynamique au niveau du capital social. Cette confrontation avec de nouvelles personnes provoquera peut-être une triple boucle d'apprentissage, c'est-à-dire une réflexion sur le processus d'apprentissage collectif à développer pour échanger avec ces personnes. Les étudiants vont devoir faire un travail de justification de leurs valeurs, amenant à une plus grande conscience de ces valeurs et à une compréhension des apprentissages qui les ont amenés. Ceci sera d'autant plus facile à réaliser si les étudiants sont capables individuellement de réfléchir aux processus d'apprentissages et de co-construction, pouvant influencer les interactions avec les autres acteurs.

Venons-en à la **cinquième étape**. Celle-ci est encore en cours. Cette étape correspond à la mise en place de nouveaux cadres d'apprentissage au niveau institutionnel. L'association a commencé à engager des partenariats avec d'autres organisations du territoire, mais la mise en place de dynamiques d'apprentissage au-delà de l'association est difficile. Une des difficultés vient du fait que la formation a peu abordé la réflexion nécessaire : la capacité d'analyse de l'environnement institutionnel a été peu développée et les liens avec les organisations du territoire étaient trop limités.

La décomposition en niveau et boucle est schématique. Dans la réalité les processus sont forcément entremêlés. Mais cette grille permet de formaliser un processus complexe pour donner des pistes sur comment mieux accompagner l'apprentissage. Dans le cas de l'UniCampo, la force de la formation a été de développer une « épine dorsale » de valeurs, au niveau individuel et au sein des relations, grâce à des doubles boucles permises par un débat important et une réflexion poussée sur les problèmes posés par n'importe quel modèle. Ces valeurs permettent de déboucher sur des pratiques réfléchies à chaque niveau, des boucles simples d'apprentissage se faisant lors de la mise en place de projets. Cependant, pour ce qui est de la réflexion sur l'apprentissage, les résultats sont plus limités. L'apprentissage en triple boucle devrait surgir par un questionnement permanent et une grande réflexivité. La formation a cherché à développer une réflexion sur la co-construction mais il n'est pas toujours facile pour les étudiants de l'appréhender. Les étudiants considèrent cette co-construction comme importante (ils choisissent cette option dans le jeu de cartes), mais peu d'entre eux l'affirment spontanément (elle est peu mentionnée dans les entretiens exploratoires). Seul un quart des étudiants est capable de mettre en pratique cette co-construction. C'est pourquoi à chaque niveau, la triple boucle reste plutôt limitée.

10.3.3 Discussion sur le processus global et la validité des hypothèses

Après avoir analysé les interactions entre niveaux d'apprentissages et types d'apprentissages, revenons à notre cadre d'analyse initial (*Chapitre 6*, Figure 6.1) et aux hypothèses que nous avons formulées.

Notre première hypothèse postulait que pour agir dans le développement territorial, un acteur a besoin de mobiliser à la fois du capital humain, du capital social et du capital institutionnel. Les *Chapitres 8 et 9* ont permis de montrer comment les différents acteurs s'appuient sur ces différents capitaux pour agir, dans des proportions différentes selon les profils. Le capital humain construit leur donne des motivations et des compétences pour mettre en œuvre des

projets. Mais ces projets sont souvent conduits en interaction avec d'autres, grâce à des réseaux. Ce capital social permet d'avoir accès à de l'information sur les opportunités (sur les crédits, les programmes d'appui, les services mobilisables) et du soutien pour réaliser des actions ensemble. Tous les acteurs mobilisent des connaissances et des réseaux, à divers degrés. La principale différence entre les acteurs dépend de leur capital institutionnel. S'ils s'inscrivent au sein d'une organisation, ils gagnent une légitimité pour agir dans les dispositifs de développement territorial et proposer des projets à ce niveau. L'association s'est renforcée dans le but de gagner une légitimité collective pour agir indépendamment d'autres organisations, même si elle interagit avec ces organisations dans les dispositifs territoriaux.

Ainsi, notre hypothèse est confirmée. Les acteurs ont besoin des trois capitaux pour agir à un niveau territorial.

Notre deuxième hypothèse s'intéressait à la manière d'accompagner les acteurs pour développer ces trois niveaux de capitaux. Nous supposons qu'à chaque niveau, il était nécessaire de développer des méthodes spécifiques. Dans ce chapitre, nous avons analysé quelles sont les conditions et les facteurs qui influencent chaque niveau, notamment grâce au diagramme en étoile. Le capital humain semble avoir été renforcé notamment par la diversité des enseignements dispensés, par la méthode de co-construction des savoirs et par l'application des connaissances dans des projets. Le capital social surgit de l'interaction d'acteurs très divers au sein d'un climat de confiance et de réciprocité. Enfin, le capital institutionnel, même s'il apparaît encore fragile, s'appuie sur une vision forte du développement que les acteurs veulent défendre. Il se construit aussi progressivement au travers de l'interaction avec les autres organisations du territoire.

Même si des éléments spécifiques influencent chaque niveau, l'analyse conduite avec les boucles d'apprentissage a montré que les différents niveaux ont effectivement beaucoup interagi au cours des dynamiques d'apprentissage. Notre hypothèse 2 est donc confirmée : il semble nécessaire de réfléchir à l'accompagnement des différents niveaux de manière intégrée.

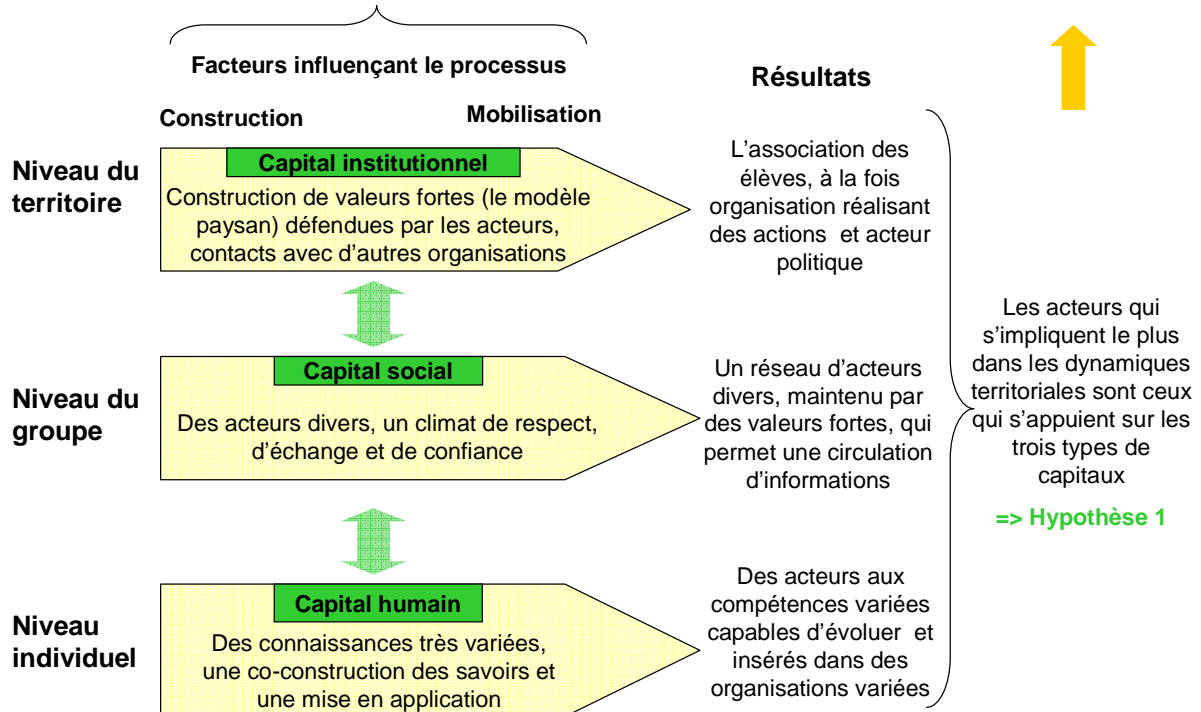
En complétant notre cadre d'analyse initial avec ces informations, nous obtenons la Figure 10.11.

Figure 10.11. Retour sur les hypothèses et le cadre d'analyse

Des principes forts (pédagogie problématisante, identité paysanne) ont permis d'orienter des méthodes appuyant chaque niveau d'apprentissage.

=> Hypothèse 2

La démarche d'accompagnement UniCampo, malgré certaines limites, a permis le développement d'apprentissage aux trois niveaux.



En combinant notre analyse des résultats de l'apprentissage et l'identification des facteurs ayant permis ces apprentissages, nous avons donc montré que la formation de l'UniCampo a permis, malgré certaines limites, de développer les trois capitaux, ensemble. Cette formation constitue donc une base intéressante dans la perspective d'accompagner des acteurs à s'insérer dans la gouvernance territoriale. Mais dans la perspective d'une généralisation, il est nécessaire d'identifier ce qui doit être amélioré. C'est ce que nous proposons de faire dans la prochaine section.

10.4 Principaux enseignements

Après avoir proposé une analyse s'appuyant sur des éléments théoriques, nous proposons de consacrer cette section à une réflexion plus empirique. Que faire dans la perspective de généraliser un processus de formation comme l'UniCampo ? Comment l'améliorer ?

Une liste de tout ce qu'il faudrait prendre en compte serait sans doute improductive car aucune recette ne garantira le succès d'une future formation. L'important est d'alimenter une réflexion qui puisse être appropriée par les acteurs souhaitant s'engager dans un nouveau

processus pédagogique. Nous souhaitons donc attirer l'attention sur trois points : la manière de « sélectionner » et d'impliquer les acteurs ; le choix et la mise en œuvre de principes directeurs ; et enfin, l'insertion possible dans le territoire.

10.4.1 Le choix d'acteurs variés

Autant les formateurs que les étudiants présentaient des profils variés. Cette diversité a constitué un grand atout pour la formation car elle a permis de croiser des regards qui le sont rarement.

En ce qui concerne les formateurs, dès le départ, l'équipe motrice a mobilisé des acteurs très divers : anthropologue, psychologue, sociologue, géographe, artiste plastique, agronome. Cette diversité a été maintenue tout au long de la formation. Des intervenants invités ont également ouvert des perspectives inconnues des étudiants : théâtre, poésie... Il ne s'agissait pas uniquement de présenter une diversité de points de vue mais aussi de les confronter. Les formateurs ont participé ensemble aux cours, au moins pendant les deux premiers cycles de formation. Ceci a permis de montrer aux étudiants, in-vivo, qu'un formateur ne sait pas tout et que lui aussi construit sa connaissance avec d'autres personnes.

Les étudiants, bien que tous liés à l'agriculture, présentaient également une diversité de profils, comme nous l'avons amplement démontré dans les chapitres 8 et 9. Cette diversité a d'ailleurs augmenté suite à l'UniCampo, les étudiants s'insérant dans des carrières et des organisations différentes. L'échange au cours de l'UniCampo a beaucoup bénéficié de cette variété de points de vue. Ce mélange a notamment permis de dépasser des tabous, des agriculteurs échangeant avec des personnes de la réforme agraire alors qu'auparavant ils se détestaient, de loin. Suite à l'UniCampo, cette variété d'acteurs a aussi été importante car elle a permis de constituer un réseau croisant des réseaux diversifiés, augmentant les possibilités de circulation d'informations au sein du territoire.

Dans une perspective de développement territorial, il nous semble que cette diversité est fondamentale car elle apprend aux différents acteurs à découvrir l'autre, à se positionner par rapport à d'autres opinions et à communiquer. Ceci est un apprentissage fondamental dans une perspective de gouvernance. Il aurait pu être intéressant de pousser encore plus loin cette diversité et d'impliquer des acteurs très variés du territoire, pas uniquement des leaders communautaires. Ceci aurait permis de franchir d'autres barrières. Notons que la diversité des étudiants n'avait pas été pensée lors de la sélection et a été fortuite. Suite à la typologie que

nous avons proposée, il pourrait être intéressant de réfléchir la sélection pour privilégier le mélange entre profils.

Une autre manière d'impliquer des acteurs très diversifiés serait au travers de la participation du Conseil d'Orientation. Le Conseil qui a été constitué pour l'UniCampo était diversifié, comprenant parmi d'autres la directrice de l'école technique, le président de l'association des secrétariats d'éducation du Cariri, le personnel du PHDC. Mais comme il s'est progressivement dissous, il a peu contribué à la définition d'orientations. Si le Conseil a ainsi disparu, c'est peut-être parce que les acteurs qui le constituaient n'étaient pas assez impliqués pour se sentir concernés par les valeurs fortes construites au cours du processus. La directrice de l'école agro-technique, souvent présente pendant la formation, s'est ralliée à la proposition et s'est rattachée individuellement au processus. Mais les autres ont abandonné, peut-être parce qu'ils se sentaient exclus de la dynamique en cours. Ceci pose la question de la manière d'impliquer de telles personnes-ressources. Avec du recul, les formateurs disent qu'ils auraient du prendre plus de temps pour former des acteurs du territoire à devenir formateurs. Les membres du Conseil auraient sans doute été les premiers intéressés. Ceci aurait permis au processus de perdurer, portés par des acteurs du territoire. Certes l'association essaye de maintenir le processus, mais ses membres sont des agriculteurs, pas des professeurs. Dans cette perspective, l'idée d'un centre de ressources humaines qui proposerait des formations adaptées pour chaque profil s'impose.

10.4.2 Des principes aux contenus

Un des principaux points forts de la formation a été la définition de principes directeurs pour toute la formation. Présentés d'abord dans la Charte de l'Université Paysanne et adaptés pour l'expérience de l'UniCampo, ces principes proposaient notamment de valoriser l'identité paysanne et de favoriser la co-construction de connaissances. Les formateurs ont choisi d'opérationnaliser ces principes au travers des sept questions-clés : Qui sommes-nous ? Quelles sont nos ressources ? Quels sont nos systèmes de production (comment utilisons-nous ces ressources) ? Comment améliorer les choses (mieux utiliser le potentiel offert par ces ressources) ? Quels sont nos projets ? Comment nous organiser pour les mettre en œuvre ? Comment les gérer ?

Ces questions ont offert un cadre structurant pour toute la formation, orientant progressivement les cours. Même si tout n'avait pas été déterminé dès le départ, la vision globale avait été choisie.

Les contenus se sont progressivement constitués à partir de ces questions, grâce à la grande compétence des formateurs, qui maîtrisaient leurs sujets et étaient capables d'improviser et d'apporter les contenus en fonction des nécessités du moment. Ceci permettait justement de construire les connaissances au fur et à mesure de la formation, en fonction de l'interaction avec les étudiants. Par l'instauration d'un climat de confiance, un autre principe important, tous les acteurs se sont engagés pleinement dans cette construction de connaissances, incités par la liberté cadrée par les principes directeurs. L'expérience montre que si le contenu n'est pas à négliger, les formateurs ont apporté des connaissances scientifiques solides, ce contenu ne peut être placé au dessus des principes : il doit servir le processus, pas l'orienter.

Ce qui a permis de vraiment lier principes et contenu est la recherche-action car il s'agissait d'adapter à la réalité du terrain les questions-clés et de chercher quelles connaissances permettaient d'y répondre. Cette construction a été possible par la proximité qui s'est installée entre formateurs et étudiants dans la configuration où un ou deux formateurs accompagnaient un petit groupe d'une dizaine d'étudiants. Ceci a nécessité de répartir les étudiants selon des thèmes proposés en accord avec leurs attentes. La plupart des étudiants dit avoir été frustrée de n'avoir pu participer à tous les groupes mais cette division en groupe nous semble importante. Elle permet aux étudiants de se « spécialiser » en fonction de leurs intérêts, d'approfondir ce qui les intéresse plus et de se préparer à une future carrière.

Diversifier l'offre de formation au sein de principes communs semble essentiel. Dans cette perspective, il pourrait être envisagé des moments de réflexion commune autour de questions transversales, où seraient discutées des idées de projets territoriaux par exemple, avec en parallèle des moments dédiés à des thèmes plus spécifiques. Ceci pourrait permettre de développer des formations modulaires, articulées entre elles par un cadre commun. Cette perspective renvoie à l'idée d'un centre de formation où seraient développées différentes propositions. Néanmoins, il est important de maintenir des moments forts de rassemblement où les acteurs peuvent tous échanger ensemble pour développer une vision et des valeurs communes.

10.4.3 Mieux réfléchir l'insertion dans le territoire

L'objectif de notre étude était d'analyser les apprentissages utilisés par les étudiants pour s'insérer dans les dynamiques territoriales. Les étudiants affirment que la formation a beaucoup influencé leur engagement. Ils ont développé des réseaux d'action, notamment par des contacts établis lors de la formation. Ils ont aussi acquis une certaine légitimité vis-à-vis

des organisations du territoire. Cette légitimité (le fait d'être un étudiant de l'Université Paysanne) leur donne confiance en eux et leur permet de discuter avec des organisations auxquelles ils ne se seraient jamais adressés avant. Par ailleurs, les organisations invitent des étudiants qui ont participé à l'Université Paysanne à travailler avec eux.

Surtout, la formation a permis à l'association des étudiants d'émerger et de se fortifier. Même si cette association n'était pas prévue au départ, la formation s'est adaptée aux demandes des étudiants, en proposant des cours offrant des outils (gestion de projets, gestion de conflit) et incitant à réfléchir sur les objectifs de l'association (mise en place de l'assistance technique, possibilité d'une coopérative de microcrédit). Suite à la formation, l'association s'est engagée dans de nombreux projets concrets dans le territoire et s'implique dans les dispositifs de gouvernance du territoire.

Toutefois, au-delà de ce succès apparent, la formation n'a sans doute pas su assez accompagner l'ouverture des étudiants au territoire. Très peu de cours ont abordé la gestion d'associations, les processus de mobilisation, l'organisation, les possibilités d'implication dans les nouvelles politiques locales. Le manque de lien entre l'UniCampo et le Forum Territorial a souvent été mentionné par les personnes extérieures à la formation. Certes, le Forum a été mis en place plus ou moins simultanément à l'UniCampo. Cependant, des liens auraient pu être construits pendant la formation si les organisations du territoire avaient été plus impliquées dès le départ. A partir de la deuxième année, les liens avec les membres du Conseil d'Orientatation se sont affaiblis. Les formateurs n'ont pas été mis au courant de ce qui se passait au niveau territorial et n'ont pas su introduire ce sujet.

Plutôt que de progressivement s'ouvrir au territoire, la formation s'est repliée sur elle-même. La dynamique de groupe développée au sein de l'UniCampo a isolé les acteurs de leur milieu. Ayant construit de nouvelles valeurs, les étudiants ne se sont plus reconnus dans les motivations des autres acteurs du territoire. Ils ne voyaient pas comment agir dans cette réalité pour réaliser des projets en accord avec les principes de l'UniCampo et se sentaient bloqués face aux acteurs politiques. Au cours de la troisième année notamment, plusieurs débats ont révélé les frustrations d'une partie des étudiants, qui avaient l'impression qu'ils ne pouvaient pas agir localement. Certains formateurs ont considéré que c'était parce qu'ils n'étaient pas capables de se responsabiliser, de s'autonomiser. Cependant, la formation était aussi en partie responsable de cette difficulté, car les étudiants se retrouvaient « prophètes isolés ». Malgré une motivation importante pour agir, les acteurs ont eu des difficultés dans un premier temps à se situer dans le paysage institutionnel et à influencer les politiques territoriales.

Heureusement, l'association des étudiants a su dépasser en partie les problèmes dont elle a hérité avec l'UniCampo. Il a cependant fallu plusieurs années pour qu'elle trouve une légitimité auprès des organisations du territoire.

La réflexion et l'échange réalisés pendant l'UniCampo ont fait émerger un certain communautarisme. Cette phase a été importante pour les étudiants, mais a ensuite empêché le développement d'apprentissages orientés vers l'extérieur du groupe. Ceci montre la nécessité de trouver un équilibre entre une dynamique trop ouverte sur l'extérieure, qui risque de perdre de sa force interne, et une dynamique trop refermée sur elle-même. Il faudrait réfléchir à alterner phase resserrée et phases ouvertes au cours du temps, comme cela est préconisé par Raymond (2006) pour les processus de gouvernance territoriaux.

* * * * *

L'évaluation faite par les participants de l'UniCampo du processus pédagogique n'aborde pas tellement les contenus de la formation mais plutôt les relations qui se sont établies pendant la formation, insistant sur la proximité et la confiance développée et sur les débats qui ont été possibles. Le diagramme d'évaluation global a confirmé l'importance de la constitution de capital social. Celui-ci a d'abord été la base pour une co-construction de connaissances et a ainsi permis de renforcer le capital humain. Ensuite, ce capital social a ensuite servi pour fonder un capital institutionnel au sein de l'association permettant l'insertion progressive dans le territoire.

Dans une perspective de « réplique », cette analyse montre l'importance des principes définis pour guider la formation, notamment l'échange, la co-construction de connaissances et l'importance de l'identité paysanne. La mise en œuvre de ces principes dépend des acteurs présents, formateurs, étudiants et personnes associées, et notamment de leur diversité. La possibilité de les appliquer dans le territoire tient en grande partie aux partenariats développés autour de la formation. Sur cet aspect, l'UniCampo a été limitée. Espérons que cette prise de conscience permettra d'améliorer de futurs processus de formation.

Conclusion

Cette thèse a concerné une formation originale, l'UniCampo, qui, dès le départ, s'est organisée autour d'une réflexion approfondie sur les principes fondateurs d'un processus pédagogique "d'accompagnement" destiné à encourager les acteurs à réaliser leurs propres projets et à s'investir dans des politiques locales. Notre objectif a été de systématiser cette formation et de mesurer quel était son impact au sein du territoire concerné, le Cariri. Un des aspects remarquables de cette expérience est qu'au-delà d'un élargissement des compétences personnelles des participants, cette formation "contextualisée" a créé les conditions pour l'apparition de dynamiques et de valeurs partagées qui ont permis une conscience de groupe assez exceptionnelle. C'est d'ailleurs surtout cette dynamique de groupe qui a permis l'insertion des étudiants au niveau territorial. Ce type d'*empowerment* est souvent évoqué, mais plus rarement observé de manière précise et démontré. L'enjeu de la thèse était donc d'analyser une option pédagogique fonctionnelle et efficace et d'apporter des éléments pour une réflexion sur la réplication de cette formation dans d'autres territoires.

L'étude de cas a surtout été une opportunité pour développer une méthodologie d'évaluation des apprentissages développés au sein de formation. Par la construction d'un cadre d'analyse croisant les regards de l'économie de la connaissance et des sciences de gestion, il a été possible de traiter un cas complexe qu'un seul regard disciplinaire n'aurait sans doute pas saisi avec la même richesse. En assemblant différentes méthodes qualitatives pour évaluer le processus d'apprentissage et les résultats obtenus de manière rigoureuse, il a été possible de construire des éléments quantitatifs. Cette méthodologie a été utilisée dans le cadre de la thèse pour évaluer une autre formation, de manière concluante. Elle dépasse le cadre strict de l'UniCampo et peut être appliquée à d'autres situations d'accompagnement.

Dans cette conclusion, nous allons revenir sur les différentes contributions de la thèse avant d'identifier différentes pistes qui pourraient constituer un prolongement de ce travail.

A Contributions de la thèse

A.1 De la question aux résultats : retour sur la démarche

Notre étude est ancrée dans un contexte mondial où le développement territorial devient le nouveau paradigme inspirant les politiques en invitant les acteurs publics et les acteurs locaux à faire émerger de nouvelles gouvernances. Ceci amène à interroger la capacité effective des différents acteurs à s'investir dans ces processus, plus particulièrement celle des acteurs les plus démunis. Les acteurs de l'agriculture familiale, longtemps exclus, pourront-ils tirer parti de ces nouvelles politiques ? Cette question est le plus souvent laissée en suspens bien qu'au Brésil, le développement territorial est présenté comme un moyen de renforcer la participation de l'agriculture familiale aux processus de décision.

Les mouvements issus de l'agriculture familiale revendiquent le droit à une éducation contextualisée, adaptée au milieu rural, ce qui constitue déjà une grande avancée, mais n'abordent pas la problématique de la participation dans les processus de décision territoriaux. C'est pourquoi la proposition de l'UniCampo, "encourager les acteurs à faire leurs propres projets et à s'insérer dans les politiques locales", a attirée tant d'attention. Nous avons donc choisi de situer notre évaluation dans cette perspective : quelle peut être la contribution d'une formation au développement territorial ?

Dans une visée plus globale, notre question centrale a porté sur la manière d'accompagner des acteurs pour qu'ils développent des apprentissages qui leur permettent de contribuer au développement territorial. Deux hypothèses ont guidé notre raisonnement. La première concerne les apprentissages nécessaires à l'insertion dans les dynamiques territoriales, postulant une complémentarité entre apprentissages individuels, collectifs et institutionnels. La deuxième s'intéresse à la forme du processus pédagogique le mieux adapté pour développer ces apprentissages, en préconisant qu'il est à la fois nécessaire d'accompagner les apprentissages de manière spécifique à chaque niveau, tout en veillant à les intégrer au sein d'un même processus.

Pour spécifier les apprentissages développés aux différents niveaux, nous avons développé un cadre combinant les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel. Rappelons que pour nous, le capital humain comprend les connaissances et les compétences d'une personne mais aussi ses motivations et les références qu'elle mobilise. Le capital social désigne les liens entre personnes, à la fois le réseau qui existe entre des personnes (c'est-à-dire des contacts) et les valeurs qui sont mobilisés pour l'interaction des personnes. Enfin, nous avons défini le capital institutionnel comme tout ce qui allait au-delà de relations interpersonnelles grâce à des institutions : règles, organisations, partenariats, dispositif.... La combinaison de ces trois concepts a permis d'appréhender à la fois les connaissances, les motivations, les réseaux, les valeurs, les règles et les organisations qui peuvent être renforcés

CONCLUSION

lors d'apprentissages. Ces différents aspects sont rarement abordés ensemble, comme nous avons pu le constater dans la revue de littérature consacrée à l'apprentissage en milieu rural. Il nous semblait important dans le cas de l'UniCampo de relier toutes ces facettes de l'apprentissage pour avoir une vision globale de ce que les acteurs pouvaient mobiliser dans leurs activités suite à la formation.

Face à ce choix, le défi était de réussir à évaluer concrètement les apprentissages réalisés à l'UniCampo. Des entretiens exploratoires avec l'ensemble des acteurs nous ont apporté de nombreuses informations sur la manière dont ils avaient perçu le processus et son impact. Les étudiants ont évoqué de nombreux apprentissages et changements dans leurs pratiques, nous permettant d'en identifier les aspects les plus importants. Nous avons alors élaboré des méthodes pour approfondir l'évaluation des apprentissages. Nous voulions analyser à quel point les étudiants appliquaient les différents types de connaissances découvertes à l'UniCampo, comment ils étaient insérés dans des réseaux institutionnels et s'ils défendaient un modèle cohérent de développement. Nous reviendrons par la suite sur l'intérêt et les limites des méthodes développées.

Nos résultats ont été agrégés dans un processus par étapes. D'abord, nous avons analysé les impacts de l'UniCampo sur l'action individuelle, puis sur l'action collective. Nous avons ensuite cherché à comprendre comment le processus pédagogique avait pu influencer ces changements.

Pour comprendre l'évolution des actions individuelles, nous avons identifié différents profils d'action en fonction de l'activité exercée par les étudiants à la suite de l'UniCampo. L'objectif était d'analyser ce qui déterminait l'insertion professionnelle des acteurs et notamment leur engagement dans les dynamiques territoriales. Il s'agissait notamment de voir si l'UniCampo avait été importante pour permettre cet engagement territorial, par le développement de connaissances ou de réseaux.

En termes d'action collective, l'association des élèves apparaissait clairement comme un « produit » important de l'UniCampo. Nous avons donc centré notre analyse sur l'émergence de cette organisation et sur ses actions. Notre objectif était de comprendre la place que l'association avait gagné au sein du paysage institutionnel du territoire et comment elle avait pu se construire une légitimité. Pour comprendre l'influence de l'UniCampo, nous avons analysé la configuration du réseau formé par les étudiants et nous avons cherché à identifier quelles étaient les valeurs qu'ils portaient collectivement.

L'analyse des impacts de l'UniCampo a permis de mettre en perspective les apports du processus pédagogique. Au regard des résultats individuels et collectifs, nous avons cherché à identifier quels avaient été les facteurs importants au développement des apprentissages. Une grille d'évaluation globale a rassemblé les différents éléments identifiés tout au long de la

thèse, proposant une approche systématique des apports et des limites de la formation. Par comparaison à d'autres formations, il a été possible d'envisager des améliorations à apporter.

Ainsi, à partir de la méthodologie développée et des résultats observés, nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions sur les apprentissages importants pour le développement territorial et sur la manière dont ceux-ci peuvent être accompagnés. C'est ce que nous proposons de faire dans la prochaine section.

A.2 Apprentissages pour le développement territorial : réflexion sur la manière de les renforcer

Quels apprentissages développés à l'UniCampo sont utilisés par les acteurs pour participer au développement territorial ?

Notre analyse a montré qu'alors qu'un seul étudiant s'investissait au niveau territorial avant la formation, presque un tiers des étudiants participe à des activités territoriales depuis l'UniCampo, notamment dans les Forums. Plus, presque tous les étudiants disent s'intéresser à ce qui se passe au niveau du territoire après la formation. Clairement, la formation a suscité un intérêt pour le territoire et a permis à certains acteurs de s'insérer dans les dynamiques territoriales. Quels sont donc les apprentissages qui permettent aux acteurs de s'engager ?

Les acteurs ont renforcé des connaissances individuelles qui les aident de différentes manières. Certaines connaissances facilitent la participation des acteurs dans les arènes de discussion : l'apprentissage de méthodes d'expression, une plus grande aisance pour défendre leur point de vue et un gain de confiance en leurs idées. D'autres connaissances apportent une vision sur le territoire et sur les enjeux, notamment environnementaux. Ce sont les apprentissages qui ont le plus marqué les étudiants. Ces connaissances leur permettent d'affirmer leur position et de construire un argumentaire sur le projet qu'ils défendent pour le territoire. Enfin, des connaissances diverses leur donnent une large culture générale, utiles notamment pour discuter avec tout type d'acteurs, que la discussion porte sur des techniques, sur les organisations ou sur des politiques. Toutes ces connaissances sont intégrées de manière plus ou moins approfondie dans leurs pratiques quotidiennes, leur permettant de développer des compétences. Les acteurs les plus impliqués au niveau territorial ont développé des compétences polyvalentes : ils maîtrisent bien les techniques et sont de bons animateurs sociaux.

Notre analyse a approfondi surtout la construction des connaissances, mais d'autres apprentissages individuels ont été fondamentaux pour permettre l'action. Notamment les acteurs ont gagné une motivation forte, basée sur des aspects identitaires et culturelles et sur la prise de conscience qu'il est possible de "faire des choses" même dans une région

CONCLUSION

marginalisée comme la leur. Certains d'entre eux ont aussi développé l'envie de travailler plus avec leurs communautés.

Chacun a aussi pu développer ses réseaux personnels. Les étudiants ont renforcé leurs réseaux productifs (avec les autres agriculteurs, avec les services techniques), leurs réseaux locaux associatifs (avec les associations, les syndicats) et leurs réseaux administratifs (avec la préfecture). Ce renforcement s'explique d'abord par le fait qu'ils ont développé un intérêt pour ce qui se passe autour d'eux et qu'ils font des démarches pour rencontrer des personnes qu'ils ne connaissaient pas avant. Par ailleurs, puisqu'ils ont gagné le statut d'étudiants de l'UniCampo, les autres acteurs les sollicitent. Ils ont gagné un « prestige » qui fait d'eux des interlocuteurs privilégiés de différentes institutions. Mais surtout, les acteurs les plus engagés dans les dynamiques territoriales ont développé de nouveaux réseaux « politiques » avec les autres acteurs présents dans les Forums (Forum du territoire et *Forum dos Assentados*), ainsi que des réseaux de recherche. Ces réseaux se sont surtout constitués suite à leur engagement, mais l'UniCampo leur a apporté les contacts qui leur ont donné accès à ces réseaux. Le fait d'avoir été étudiants de l'UniCampo leur a facilité l'accès aux réseaux mobilisés par la gouvernance territoriale. Notons que parmi les agriculteurs engagés au sein du Forum, presque tous ont été étudiants à l'UniCampo.

Enfin, près de la moitié des étudiants sont insérés professionnellement dans des organisations (administrations ou organismes gouvernementaux). Ces organisations leur donnent une légitimité et des moyens pour agir au sein de leurs communautés ou au niveau territorial. Encore faut-il que l'organisation leur laisse la possibilité d'exercer librement ce qu'ils ont appris. Pour certains acteurs, l'enjeu est de gagner une légitimité personnelle au sein de leur institution pour tenter de changer les orientations de l'institution de l'intérieur. D'autres acteurs ont choisi une autre voie : constituer une nouvelle organisation pour réaliser les actions qu'ils veulent. C'est ainsi que l'association des étudiants s'est transformée en une organisation de développement. Dans ce cas, le défi est de faire gagner une légitimité collective et institutionnelle à l'association pour lui permettre d'agir dans le développement territorial et de porter ses propres valeurs.

Notre analyse montre que l'association prend appui sur plusieurs éléments intéressants à relever. D'abord, elle rassemble des acteurs aux réseaux divers, permettant une implication dans les politiques territoriales tout en restant proches des communautés rurales et permettant une circulation d'information importante au sein du territoire. Elle a un rôle de médiation par nature. Ensuite, elle tire sa force d'une conscience de groupe assez exceptionnelle, développée pendant l'expérience forte qu'a été l'UniCampo. Des liens de confiance et de proximité se sont développés entre les étudiants. Ils ont construit ensemble des références communes, notamment autour d'une culture partagée du modèle de développement paysan. Ceci leur permet d'affirmer une ligne d'action claire pour développer leurs projets. Cette culture commune est une condition pour passer d'un collectif d'acteurs à un acteur collectif au sens

d'organisations qui bénéficient de représentations et de pratiques communes. A terme le renforcement de ces caractéristiques permet de passer du contexte ouvert et instable que représente tout collectif d'acteur, où les dynamiques d'apprentissages en commun sont difficiles à lancer, à un contexte plus stable au sein duquel peuvent se développer des apprentissages en double boucle. Ainsi, l'association est un outil important pour agir au niveau territorial, à la fois en proposant des actions qui couvrent le territoire et par l'implication dans les politiques publiques. Cependant, l'association est aussi confrontée à des difficultés, notamment de légitimité auprès des autres organisations du territoire. La formation de l'UniCampo s'est trop isolée de ces organisations, rendant difficile la mise en place de liens suite à la formation.

Reprenons les différents apprentissages que nous avons présentés en nous appuyant sur les concepts développés dans notre cadre d'analyse. Pour agir et asseoir leur légitimité dans les dynamiques territoriale, les acteurs ont besoin d'un capital humain qui leur permet d'être considéré et reconnu comme compétents. Les étudiants qui sont insérés dans une organisation déjà existante agissent de par leur fonction au sein de l'organisation. Ils ont moins besoin de s'appuyer sur des réseaux. C'est donc un capital institutionnel qui leur permet d'agir indépendamment de leur capital social, bien que celui-ci puisse aider leur action. Par contre, les étudiants qui choisissent d'agir grâce à l'association doivent construire leur capital institutionnel pour pouvoir agir et ils le font en s'appuyant sur leur capital social (le réseau des étudiants). Il y a une relation étroite entre capital social et capital institutionnel au sein de l'association. Grâce au capital social développé, les étudiants qui ne sont pas directement insérés dans la gouvernance territoriale peuvent tout de même l'influencer grâce aux représentants de l'association dans le Forum. Mais cette action dans le Forum n'est possible que grâce au capital institutionnel développé par l'association. Ce capital institutionnel devient un atout collectif pour l'ensemble des acteurs.

Notre première hypothèse qui postulait l'importance des trois types de capitaux semble donc confirmée par notre analyse des modes d'insertion des acteurs. Les capitaux humains et sociaux développés par les acteurs sont importants pour la mise en place d'action individuelle et collective, mais pour participer de la gouvernance territoriale, ils ont besoin d'un capital institutionnel.

Pour renforcer notre argument, comparons les capitaux mobilisés par les étudiants de l'UniCampo à ceux des autres acteurs du Cariri. Dans le territoire, de nombreuses associations de producteurs ou associations communautaires ont des représentants dans les conseils municipaux ou dans les forums territoriaux. Cependant, ces associations sont souvent des « coquilles vides » qui n'ont qu'un statut et pas vraiment de fonctionnement. Elles sont donc loin de représenter un capital institutionnel. Par manque de capital humain, leurs représentants ont peur de prendre la parole dans les forums. Par manque de capital social, ils

CONCLUSION

trouvent peu de soutien au sein de l'assemblée pour défendre ensemble des projets. Par manque de capital institutionnel, ils n'ont pas d'organisation qui permettent une interaction avec les communautés (pour que celles-ci fassent des propositions et reçoivent en retour des informations sur les Forums).

Les étudiants de l'UniCampo ont progressé sur les trois fronts. Ils sont plus sûrs d'eux-mêmes car ils se rendent compte qu'ils savent et peuvent faire beaucoup de "choses". Ce capital humain leur permet de prendre la parole quelque soit l'interlocuteur y compris face à un technicien. Par leur capital social, ils s'appuient entre eux et sont capables de se renseigner sur ce qui se passe ailleurs. Au travers de leur capital institutionnel, ils trouvent une légitimité institutionnelle à agir et à se faire le relai des politiques territoriales.

Nous avons montré que l'acquisition de ces différents types de capitaux a été déterminée en grande partie par l'UniCampo, nous allons maintenant approfondir quels sont les éléments de la formation qui ont permis leur construction.

Comment la formation UniCampo a-t-elle permis le développement de ces apprentissages ?

L'objectif de la formation était avant tout la constitution de capital humain, pas seulement de savoir-faire, mais d'esprits critiques, capables de construire eux-mêmes leurs connaissances. Il ne s'agissait d'ailleurs pas uniquement de construire des connaissances nouvelles, mais aussi de permettre aux étudiants de prendre conscience que leurs savoirs étaient importants, les encourageant à utiliser ces savoirs face aux « savoirs techniciens » généralement imposés.

Le premier cycle de sensibilisation a permis de casser les modèles explicatifs habituels (en particulier ceux de sous-développement, de révolution verte) et d'ouvrir la curiosité des étudiants. La recherche-action a permis aux étudiants de découvrir ce que la construction de connaissances voulait dire. La mise en place de projets a permis d'appliquer les connaissances acquises pour développer des compétences. Néanmoins, ce n'est pas l'application des connaissances que les étudiants mettent en avant pour définir l'importance de l'UniCampo mais plutôt les réflexions communes qui ont eu lieu, les débats. L'UniCampo a ouvert un espace d'échange. Régi par des principes clairs de respect mutuel, cet espace s'est constitué en un espace de création commune et d'apprentissage. Beaucoup d'étudiants ont développé l'envie d'apprendre toujours plus.

Grâce aux principes forts développés pour construire les compétences individuelles, un capital social a émergé en parallèle. Les formateurs ont su instaurer un climat de confiance généralisé, où tous pouvaient s'exprimer et aussi critiquer les autres, permettant aux étudiants d'approfondir des relations avec des personnes qu'ils n'auraient pas forcément fréquenté par ailleurs. Une motivation collective à agir est apparue, déjà visible à la fin du premier cycle. Au cours des cycles suivants, une représentation collective s'est développée, renforçant ce

capital social. C'est ainsi que l'association a pu progressivement mettre en place des actions, devenant une organisation du territoire, avec un capital institutionnel.

La constitution de ce capital institutionnel a été difficile, car la formation ne l'avait pas vraiment envisagée. Elle avait constitué peu de liens avec les autres organisations du territoire, liens qui auraient pu servir à l'association par la suite. Mais progressivement, par leur insertion dans le Forum du territoire et par les actions menées, l'association s'est constituée une légitimité et a su développer des liens et des partenariats avec d'autres organisations du territoire.

Ainsi, on voit bien que même si les différents capitaux sont apparus simultanément au cours du processus pédagogique, il est important de réfléchir aux manières spécifiques de les appuyer, comme le postulait notre deuxième hypothèse. Pour le capital humain, objectif de la formation, l'équipe pédagogique avait bien réfléchi au fait qu'il fallait d'abord remettre en cause les valeurs des étudiants, pour pouvoir ensuite les intéresser et chercher ensemble à modifier leurs pratiques. Par contre, l'accompagnement du capital social et du capital institutionnel n'avait pas été pensé. Plusieurs limites peuvent être identifiées suite à ce manque de réflexion. Aucun aspect de la formation n'a visé à développer les réseaux des étudiants, ce n'est qu'entre étudiants qu'un réseau s'est créé. Si l'accompagnement du capital social avait été réfléchi, il aurait pu être envisagé par exemple d'aider les étudiants à transmettre ce qu'ils apprenaient (pas forcément les connaissances mais les méthodes et les réflexions) dans leurs communautés, renforçant leurs réseaux et affirmant leur légitimité. La réalité des organisations qui avaient désigné les étudiants a été encore moins prise en compte lors de la formation. Ceci a souvent mis les étudiants dans des situations de porte-à-faux, les isolant, alors qu'il aurait fallu leur donner les moyens d'être des leviers au sein des institutions d'origine. Par manque d'options, l'association est devenue l'institution par laquelle agir. Mais la création d'une nouvelle institution n'est pas forcément la meilleure solution. Il serait donc nécessaire d'engager une réflexion sur les manières d'accompagner de manière plus appropriée la constitution ou le renforcement de capital social et de capital institutionnel.

A.3 Le cadre d'analyse et la méthodologie : apports et limites

Pour saisir la diversité des apprentissages nécessaires au développement territorial, nous avons élaboré un cadre d'analyse qui s'appuyait sur les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel. Nous avons choisi ces concepts car ils permettent d'articuler une phase de construction du capital et une phase de mobilisation du capital, insistant sur une perspective dynamique. Par ailleurs, ils permettent de recouvrir un ensemble très large d'apprentissages.

Le découpage opéré par le cadre d'analyse en séparant les apprentissages en niveaux de capitaux peut paraître mécanique ; il est certain que la réalité est plus souple et plus complexe.

CONCLUSION

Cependant il nous semble que ce cadre permet de mieux saisir la complexité du processus d'apprentissage.

En nous appuyant sur ce cadre d'analyse pour guider l'évaluation, nous avons développé plusieurs méthodes pour évaluer les apports de l'UniCampo. Les entretiens ont permis d'offrir une vision globale et les méthodes complémentaires ont été utilisées pour approfondir certains aspects. En nous appuyant sur un diagramme de connaissances, nous avons cherché à analyser les connaissances développées à l'UniCampo et comment elles étaient appliquées par les étudiants ensuite. En demandant aux étudiants de réaliser des cartes cognitives représentant les institutions importantes pour le développement territorial, nous avons pu représenter et analyser les réseaux qu'ils mobilisent pour leurs actions. Enfin, en utilisant un jeu de cartes, nous avons réussi à révéler que les étudiants ont construit une représentation cohérente d'un modèle de développement agricole paysan. Ces méthodes ont permis d'avoir une idée concrète des changements opérés révélant souvent des aspects que les acteurs n'avaient pas évoqués lors des entretiens exploratoires. Par ailleurs, puisqu'elles permettent de « quantifier » des aspects qualitatifs, ces méthodes permettent de comparer différentes formations sur une même base. Notamment, leur utilisation pour évaluer la formation ADS a montré par comparaison que les changements opérés à l'UniCampo avaient effectivement été conséquents. Il serait particulièrement intéressant d'appliquer ces méthodes plus largement à d'autres formations, pour comparer les résultats de différentes formations entre elles.

Le capital institutionnel est un élément important de notre cadre d'analyse, puisqu'il représente pour nous la principale différence avec l'évaluation habituelle de formations. Ces formations visent surtout le développement de compétences et de réseaux pour permettre aux acteurs de développer des projets locaux, mais elles n'ont pas comme objectif l'insertion des acteurs dans des dynamiques de politiques publiques. Dans le cas de l'UniCampo, puisque l'insertion dans les politiques publiques était un des objectifs forts, il fallait analyser les possibilités d'institutionnalisation offertes aux acteurs. Nous avons approché le capital institutionnel en observant les activités de l'association. Il serait intéressant de prolonger cette observation par une méthode qui chercherait à saisir ce que le capital institutionnel apporte aux individus pour leurs actions et comment il peut être utilisé pour s'insérer dans la gouvernance territoriale. Les cartes cognitives ont permis en partie de comprendre les réseaux des acteurs et les liens qui existent entre les organisations, qu'ils soient formalisés ou non. Une méthode spécifique pourrait permettre au collectif impliqué dans l'association d'exprimer et de "mettre en mots" les valeurs et les règles qui guident les actions et la manière dont l'association négocie pour définir des partenariats et des actions au niveau territorial.

Puisque notre évaluation a commencé après la fin de l'UniCampo, il n'était pas possible d'évaluer « objectivement » les différences de compétences avant et après la formation. Nos méthodes ont donc surtout porté sur les résultats de l'apprentissage, en demandant aux acteurs d'évaluer les apports de la formation. Il faudrait dans des futures formations appliquer ces

méthodes avant et après la formation, pour réellement pouvoir appréhender les différences. Ceci supposera sans doute d'adapter ces méthodes.

Notre objectif était plutôt de comprendre l'impact de la formation. Les résultats ont été utilisés pour ensuite faire un retour sur le processus pédagogique, à partir des descriptions faites du processus par les acteurs. Nous n'avons pas prétendu analyser le processus lui-même, bien que nous ayons participé et même réalisé un suivi des dynamiques des cours du deuxième cycle. Il serait très intéressant dans une future formation d'analyser les pratiques pédagogiques des formateurs en utilisant un référentiel de sciences de l'éducation, notamment pour mieux comprendre ce qui permet de provoquer le changement de valeurs collectives (double boucle), voire la prise de conscience du processus d'apprentissage (triple boucle).

La perspective de la mise en place de futures formations ouvre un large champ de recherche, pour approfondir les pistes lancées par notre recherche. Il s'agira de penser cette recherche dès la mise en place de la formation et de la conduire en parallèle de la formation, de manière inter-reliée. Cette recherche pourra servir d'évaluation continue, pour réorienter progressivement la formation et permettre plus de réflexion sur la situation d'apprentissage elle-même.

B Problématiques à explorer pour poursuivre la réflexion sur l'apprentissage et le développement territorial

Dans le prolongement des questions sur l'accompagnement d'acteurs, deux problématiques plus larges apparaissent : celle de la capacité à créer des nouveaux savoirs qui permettent l'action au niveau territorial ; et celle de la capacité des acteurs à agir au vu des possibilités offertes par le territoire. Ces problématiques renvoient à deux concepts déjà existants qu'il serait intéressant de développer dans une perspective territoriale : les savoirs pour l'action et les capacités.

Vers des savoirs territoriaux pour l'action ?

Au cours de la thèse, nous avons été confrontés à la question des savoirs nécessaires pour que les acteurs agissent au sein des dynamiques territoriales. Nous ne parlons pas des connaissances acquises individuellement par les acteurs mais bien des savoirs portés par un ensemble d'acteurs et qui peuvent être mobilisés pour agir. Bien que nous n'ayons pas approfondi cette question dans la thèse, elle renvoie à une problématique importante du développement territorial.

Le concept de « savoirs pour l'action », au-delà des mots d'apparence commune, pose des questions théoriques et empiriques pertinentes qui peuvent alimenter la réflexion conduite sur les processus territoriaux. Avenier et al. (2007) invitent à approfondir ces questions en

CONCLUSION

croisant les regards des sciences de l'éducation et des sciences de gestion. Ces deux disciplines cherchent à affirmer le caractère foncièrement pragmatique et tâtonnant de la construction de ces savoirs.

Les « savoirs » sont définis comme des connaissances extérieures au sujet qui sont partagées par un collectif. L'enjeu principal est de passer de connaissances inhérentes aux individus à des savoirs mobilisables au niveau collectif voire sociétal. Les sciences de l'éducation mettent l'accent sur l'explicitation par un acteur de ses pratiques en savoirs, les sciences de gestion s'intéressent plutôt au partage de ces savoirs au sein du collectif.

« Pour l'action » suppose à la fois d'être utile pour l'action et d'être mobilisable par les acteurs. Les sciences de l'éducation s'intéressent à la manière d'identifier les savoirs utilisés dans l'action. Les sciences de gestion se posent la question de comment permettre l'appropriation de nouveaux savoirs pour l'action.

Dans une perspective territoriale, ces deux questions se posent avec acuité. Ce sont d'une part, la question du passage de connaissances individuelles à un savoir collectif et d'autre part, la question de l'identification des savoirs nécessaires pour l'action territoriale.

Par analogie avec le concept de « savoirs pour l'action », le concept de « savoirs territoriaux pour l'action » pourrait désigner l'ensemble des savoirs qui doivent être partagés par les acteurs pour mettre en place des dynamiques territoriales. Il s'agirait à la fois de savoirs sur le territoire (les informations concernant le territoire, ses ressources, son identité) et de savoirs pour le territoire (sur les dispositifs et objectifs pour « développer » le territoire). Les travaux sur le développement territorial montrent souvent la difficulté à développer ces deux types de savoirs.

L'intérêt de se placer dans la suite du concept de « savoirs pour l'action » est d'attirer la réflexion sur la construction de ces « savoirs territoriaux ». Cette construction ne se fait pas de manière fortuite, elle doit être volontaire. Pour accéder aux connaissances des individus et les transformer en savoirs, il faut des dispositifs spécifiques (Lièvre, 2007). Dès lors, comment permettre aux acteurs territoriaux de partager leurs connaissances pour les ériger en *savoirs territoriaux pour l'action* ? Les réflexions conduites en sciences de l'éducation et en sciences de gestion peuvent inspirer la problématique posée par le développement territorial. Les sciences de l'éducation proposent différents types de dispositifs au sein desquels les « sujets » sont amenés à énoncer leurs pratiques, explicitant des connaissances tacites en savoirs qui peuvent être partagés avec d'autres acteurs.

La question des dispositifs pour un apprentissage social est abordée par les courants s'intéressant au *social learning* (Röling et Wagemakers, 1998b). En spécifiant que ces dispositifs sont pour la construction de « savoirs pour l'action », la relation entre les acteurs et les savoirs est mise en exergue. L'énonciation ne sert pas juste à construire un savoir, elle entraîne d'autres processus. Astier (2007) analyse que lorsqu'un acteur fait l'effort

d'expliciter une pratique, il est amené simultanément (1) à construire une posture réflexive vis-à-vis de l'action ; (2) à reconsidérer l'action sous les différents points de vue des multiples destinataires ; (3) à éventuellement permettre la reconnaissance de savoirs contre un savoir dominant, entraînant une revendication identitaire ; et (4) à s'affirmer en tant que « sujet de savoir », gagnant une légitimité. Dans les processus territoriaux, la reconnaissance de la multiplicité de points de vue, l'affirmation d'une identité et la légitimité des sujets sont souvent pointés comme des éléments fondamentaux. Ainsi, au niveau d'un territoire, il serait intéressant d'analyser (ou d'accompagner) des processus d'explicitation et de réflexion sur les savoirs nécessaires et d'étudier comment ces différents éléments apparaissent simultanément à la construction des savoirs territoriaux.

Surtout, ce concept de « savoirs pour l'action » peut aider la recherche à se situer face aux acteurs de terrain pour mieux définir son rôle vis-à-vis d'eux. Ni les connaissances pratiques, ni les savoirs scientifiques ne sont des savoirs pour l'action : la rencontre entre le praticien et le chercheur sont nécessaires pour développer des savoirs pour l'action. David (2007) invite la recherche à adopter différentes postures dans les processus de construction de savoirs. Le chercheur peut soit aider à capter les savoirs présents dans les pratiques des acteurs, soit proposer de nouveaux savoirs actionnables qui pourront être appropriés par les acteurs dans leurs pratiques. Cette réflexion présente dans les entreprises est sûrement féconde pour les processus territoriaux, rejoignant le vaste champ de la recherche-action.

Capabilités des acteurs territoriaux et capacités territoriales

Une deuxième question laissée en suspens est celle de la capacité des acteurs à agir au sein du territoire. La capacité des acteurs à développer des actions ne tient pas uniquement à leurs compétences propres. La question est la suivante : l'action des individus est-elle limitée parce qu'ils manquent de capital ou est-ce parce qu'ils ne peuvent pas mobiliser ce capital au sein de leur environnement ? Dans la thèse, nous nous sommes surtout focalisés sur les compétences développées par les acteurs au cours de la formation et moins sur les possibilités qu'ils avaient de les mettre en œuvre dans leurs activités professionnelles. Nous avons néanmoins observé qu'il n'était pas toujours possible pour certains acteurs d'utiliser leurs compétences, contraints par exemple à suivre la ligne d'action "officielle" de l'organisation qui les embauche. Au niveau collectif, l'association est aussi limitée dans ses actions par la confrontation à cet environnement institutionnel.

Ces réflexions renvoient au concept de « capacité » développé par Sen (1993) pour désigner « le sous – ensemble des fonctionnements possibles pour un individu donné par rapport à l'ensemble des fonctionnements possibles dans l'absolu ». Les compétences développées par un individu pourraient dans l'absolu lui permettre d'agir mais au sein d'un environnement donné, il ne pourra mettre en œuvre qu'un nombre limité de fonctionnements, c'est-à-dire ses *capabilités* au vu de cet environnement. Les *capabilités* dépendent à la fois des dotations de

CONCLUSION

l'individu (matérielles mais aussi en compétences) et des opportunités offertes par son environnement.

La capabilité confronte donc les capacités (ou les dotations) face aux opportunités. Les processus d'accompagnement sont généralement focalisés sur le développement des capacités individuelles, parfois aussi des capacités collectives. Le concept de « capabilité » rappelle que le développement de capacité n'est pas toujours suffisant pour permettre aux acteurs d'agir et qu'il est également nécessaire de se préoccuper des opportunités offertes par l'environnement. Il serait donc important d'engager une réflexion plus poussée concernant les opportunités offertes aux acteurs et la manière dont un processus d'accompagnement peut également agir sur les opportunités.

Dans une perspective territoriale, l'environnement des acteurs est complexe, combinant ressources, identité, institutions. Comment analyser les opportunités présentes dans le territoire ? Les études sur les capacités posent souvent la question des opportunités offertes par l'environnement institutionnel, des principes politiques étant proposés pour garantir l'ouverture d'opportunités (Rousseau, 2003). L'environnement naturel et les opportunités liées est une question qui gagne de l'importance. En effet, les dégradations de l'environnement naturel peuvent restreindre les opportunités offertes aux acteurs. Dans une perspective de durabilité, certains auteurs préconisent de définir les capacités au vu des générations futures, limitant les possibilités d'action aujourd'hui par nécessité de préserver l'environnement naturel pour les générations futures. On peut également se poser la question des opportunités permises par l'« environnement culturel et identitaire ».

En considérant l'environnement territorial, différentes pistes de réflexion émergent sur la manière dont un processus d'accompagnement peut augmenter les capacités des acteurs de manière plus globale. Du point de vue de l'environnement institutionnel, il s'agit par exemple d'augmenter les possibilités d'interaction des acteurs avec les institutions suite à la formation. Ceci peut passer par la mise en place de partenariats avec les institutions, ce qui a justement manqué en partie à l'UniCampo. Pour ce qui est de l'environnement naturel, il semble difficile d'augmenter les opportunités par un simple processus d'accompagnement. Néanmoins, permettre la découverte de nouvelles ressources constitue l'ouverture d'opportunités pour les acteurs (par exemple la découverte des ressources forestières au cours de l'UniCampo). Parallèlement les acteurs doivent développer les capacités à utiliser ces nouvelles ressources, pour augmenter leurs capacités. Enfin, pour l'environnement culturel et identitaire, le processus d'accompagnement peut également permettre la prise de conscience d'éléments identitaires ignorés ou oubliés, ouvrant de nouvelles opportunités. On le voit, le concept de *capabilités* peut être fécond pour orienter l'analyse d'un processus d'accompagnement et des capacités qu'il développe en combinant construction de capacités et ouverture d'opportunités, à la fois de manière rétrospective (quelles ont été les capacités et

opportunités développées) et pour être force de proposition (comment ouvrir plus d'opportunités ?).

Terminons cette réflexion sur les capacités en introduisant un nouveau terme émergeant : la *capabilité territoriale*, qui va au-delà de la capacité d'action d'individus au sein du territoire pour considérer les choix globaux effectués au niveau d'un territoire. La *capabilité territoriale* désigne « les capacités de choix d'acteurs d'un territoire, vers la prise en compte de l'ensemble des évolutions possibles » (Rey-Valette et Roussel, 2005). Elle renvoie aux capacités de choix d'une société au sein de son territoire. Cette capabilité territoriale correspond à la marge de manœuvre de cette société dans une perspective de durabilité. Au vu de ses dotations (capital naturel, physique, humain, social), la société peut choisir différentes évolutions. Cependant, au vu de son environnement physique (écosystème) et de son environnement institutionnel (normes globales, politiques publiques par exemple), les possibilités de choix se retreignent, définissant l'ensemble des capabilités territoriales. A partir de la confrontation des capacités (dotations) de la société et de ses opportunités, il pourrait être intéressant de lancer une réflexion à un niveau territorial sur les manières d'accompagner les acteurs à comprendre leurs marges de manœuvre (capabilités territoriales) et à les accroître.

Ces deux concepts (savoirs d'action et capacités), s'appuyant sur une réflexion théorique approfondie, présentent l'avantage de relier la production de savoirs et de capacités à des dispositifs, tout en les replaçant dans le contexte plus large, face aux nécessités de l'action ou aux opportunités de l'environnement. Dans une perspective territoriale, ils offrent des pistes intéressantes qui permettraient d'approfondir la réflexion des apprentissages pour le développement territorial.

Apprentissage et gouvernance : replacer l'homme au sein de son environnement ?

Nous aimerions terminer par une réflexion d'ordre philosophique. Nous avons abordé l'apprentissage et la gouvernance avec l'intention de comprendre leur contribution au développement territorial, c'est-à-dire en quoi ils renforcent les compétences et les situations individuelles des acteurs mais aussi les interactions entre acteurs et les dispositifs de gouvernance. Or les recherches menées sur la gouvernance territoriale (Rey-Valette, Lardon et Chia, 2008a) et les évaluations menées en matière de concertation et participation (Blondiaux, 2006; Fourniau, 2003) témoignent d'une partition des problématiques entre des recherches qui appréhendent la gouvernance comme « outil » ou comme « dispositif » en appui des politiques publiques et ceux pour lesquels elle constitue plutôt une finalité en tant que « nouvelle modalité de gestion visant l'instauration d'une démocratie plus délibérative et comme réflexivité ou nouvelle modernité qui recoupe des orientations disciplinaires mobilisant respectivement plutôt la science politique ou la sociologie » (Fourniau, 2003).

CONCLUSION

La gouvernance en tant que « finalité » ouvre une réflexion sur le rôle des être humains au sein de leur environnement. En s'inscrivant dans une vision « *rousseauiste où le citoyen est celui qui sait penser l'intérêt général* » (Claeys Mekdade, 2006), la perspective du développement durable peut permettre de dépasser une vision anthropocentrée pour inclure la prise en compte de l'intérêt des êtres non humains. Ainsi la notion de gouvernance envisagée comme une « prophétie autoréalisatrice » puisant ses forces dans les croyances et le territoire constitue une piste de recherche pour explorer avec un regard pluridisciplinaire la question des apprentissages en se situant à l'intersection de ces tendances et de l'économie de la proximité (Zaoual, 2005).

Peut-être que l'impact de l'UniCampo est aussi lié au fait qu'elle a replacée les acteurs au sein d'un territoire de croyances, de culture, de proximités et de respect d'une faune et flore souvent ignorées jusque là ?

Bibliographie

- Abraão J.C. 1989. O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural, Mato Grosso do Sul.
- Abramovay R., Veiga J.E. 1999. Novas instituições para o desenvolvimento rural: o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Discussão n.º641, FIPE/IPEA, Brasília.
- Académie des Sciences. 2006. Sciences et pays en développement. Afrique subsaharienne francophone, *Rapport sur la science et la technologie n°21*. http://www.academie-sciences.fr/publications/rapports/rapports_html/RST21.htm, Éditions EDP Sciences.
- Akrich M., Callon M., Latour B. 1988. A quoi tient le succès des innovations, Premier épisode: l'art de l'intéressement, *Gérer et comprendre*, Annales des Mines.
- Akrich M., Callon M., Latour B. 2006. Sociologie de la traduction: textes fondateurs, Presse de L'Ecole des Mines, Paris.
- Albaladejo C. (ed.) 2006. Competencias en el Desarrollo Rural, Vol. Cd-rom, INTA, Argentina, Bahia Blanca.
- Albaladejo C., Casabianca F. (eds.). 1997. La recherche-action. Ambitions, pratiques, débats, INRA, Paris.
- Allaire G. 2005. Les compétences collectives dans le développement (une approche institutionnaliste), *Territoires et enjeux du développement régional*, Lyon, 9-11 Mars 2005.
- Allen R. 1983. Collective Invention. *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol 4.
- Alves L.N., Navegantes R.S. 2005. O técnico e o humano: a construção de uma nova assistência técnica no Sul do Pará, Marabá-PA.
- Amable B., Barré R. 1997. Les systèmes d'innovation à l'heure de la globalisation, Economica, Paris.
- American Heritage College. 2002. Dictionary, Fourth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston-New York.
- Amoureux G. 2002. L'analyse de la demande dans la relation d'accompagnement. *Actualité de la Formation Permanente*, vol 178: 20-24.
- Anderson J., Feder G. 2003. Rural Extension Services, *Policy Research Working Paper*, The World Bank, Development Research Group, Washington: 33 p.
- Andion C. 2006. Développement territorial durable en milieu rural, gouvernance et rôle des organisations non gouvernementales : l'État de Santa Catarina au Brésil. *Gouvernances et développement durable. "Environnement et décentralisation dans les pays en développement"*, vol 136 (4): 85-100.
- Andrade T., Yamamoto A. 2006. O processo de constituição de territórios rurais, SDT/MDA, Brasília.
- Aquino F.R., Teixeira O.A., Tonneau J.-P. 2004. O Pronaf e a "nova modernização desigual" da agricultura brasileira. *Raízes: Revista de Ciencias Sociais e Economicas, Campina Grande*, vol 22(1).
- Argyris C. 1995. Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, InterÉditions, Paris.
- Argyris C., Schön D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective, Addison-Wesley, Reading (Massachusetts USA): 344 p.

- Argyris C., Schön D. 1996. *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison Wesley, Reading (Mass).
- Argyris C., Putnam R., Smith D. 1985. *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*, Jossey-Bass.
- Arrow K.J. 1962. The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, vol 29.
- Arroyo M.G., Fernandes B.a. 1999. A educação básica e o movimento social do campo, *Coleção Por uma educação Básica de Campo*, Vol. 2, MST/setor educação (ed.), Fundação Universidade de Brasília, Brasília: 85 p.
- Aspen Institute. 1996. *Measuring Community Capacity Building, Tools for practice*, Aspen Institute - Rural Economic Policy Program.
- Astier P. 2007. Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience » In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Atchoarena D., Gasperini L. 2003. Education for rural development: towards new policy response, UNESCO/FAO, Paris/Rome.
- Avenier M.-J. 2007. Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience, In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.). 2007. *La construction des savoirs pour l'action*, L'Harmattan: 245 p.
- Aydalot P. 1986a. Milieux innovateurs en Europe: Innovative environments in Europe, GREMI - Groupe de recherche européen sur les Milieux Innovateurs.
- Aydalot P. 1986b. L'aptitude des milieux locaux à promouvoir l'innovation. *Technologie nouvelle et ruptures régionales*.
- Bacqué M.-H., Rey H., Sintomer Y. (eds.). 2005. *Gestion de proximité et démocratie participative*, La Découverte, Paris: 314 p.
- Bagnasco A. 1977. *Tre Italie: La Problematica Territoriale dello Sviluppo Italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Banque Mondiale. 1999. *Rapport sur le développement dans le monde (1998-1999) - La connaissance au service du développement* Eska/Banque mondiale.
- Baptista F.M.C. 2003. Educação Rural: das Experiências à Política Pública, *Debates e Ação*, Vol. 2, NEAD - Nucleo de Estudos Agrarios e Desenvolvimento Rural / Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentavel / Ministerio do Desenvolvimento Agrario (ed.), Editorial Abaré, Brasília: 100 p.
- Baptista N.Q. 2005. Avaliação - Instrumento e Processo de Crescimento, In: *Educação Rural - Sustentabilidade do Campo*, Baptista F., Baptista N.Q. (eds.), MOC - SERTA - UEFS, Feira de Santana, Bahia - Brasil: 55-73.
- Barbier J.-M. 2007. Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Barthe L., Casse M.-C., Cettolo H., Dascon F. 2000. Besoins de compétences des agents de développement local, *Interreg IIC : Dynamiques d'Organisation, offre et demande de compétences en appui au développement territorial des régions rurales*, Interreg IIC.
- Bateson G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler Press.
- Batista F.M.C. 2003. Educação Rural: das experiências á política pública, NEAD/CONDRAF/MDA (ed.), Editora Abaré.
- Baudouin J.-Y., Tiberghien G. 2007. *Psychologie cognitive*, Bréal, Rosny-sous-Bois.
- Bazin F., Cardim S. 2003. *Plano de Desenvolvimento Sustentavel para o Cariri Paraibano*, PCT MDA-FAO, Campinas.

- Becattini G. 1990. The Marshallian industrial district as a socio-economic notion, In: *Industrial districts and inter-firm co-operation in Italy*, International Institute of Labour Studies.
- Becker G. 1993. Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, The University of Chicago Press, Chicago.
- Benjamin C., Caldart R.S. 2000. Projeto popular e escolas de campo, Coleção Por uma educação básica do campo, Vol. 3, MST/setor educação (ed.), Fundação Universidade de Brasília, Brasília: 95 p.
- Benko G., Lipietz A., Amin A., Lipiec G. 1992. Les régions qui gagnent: districts et réseaux: les nouveaux paradigmes de la géographie économique, Presses Universitaires de France.
- Benor D., Baxter M. 1984. Training and Visit Extension, World Bank, FAO.
- Berdegú J.A. 2002. Las reformas de los sistemas de extensión em América Latina a partir de la década de los 80.
- Bernoux P. 1999. Sociologie des organisations : Les nouvelles approches., In: *Les organisations : Etat des savoirs.*, Cabin P. (ed.), Sciences Humaines Editions, Auxerre.
- Berthelot J.-M. 1999. L'intelligence est la capacité d'établir des liens et de saisir les relations, In: *L'intelligence du social*, PUF.
- Bevort A. 2003. A propos des théories du capital social : du lien social à l'institution politique. *Sociologie du travail*, vol 45(3): 407-419.
- Black. 2000. Extension theory and practice: a review. *Australian Journal of Experimental Agriculture*, vol 40: 493-502.
- Blondiaux L. 2006. Concertation et délibération publique : une synthèse subjective du séminaire CDE, In: *Concertation, décision et environnement. Regards Croisés*, Vol. 4, Billé R., Mermet L., et al. (eds.), La Documentation Française, Paris: 159-170.
- Bogaert H., et al. 2002. Un pas vers le développement durable? Rapport fédéral sur le développement durable, *Task Force Développement Durable*, Bureau Fédéral du Plan, <http://www.plan.be>, Bruxelles.
- Boltanski L., Thévenot L. 1983. Finding one's way in social space : a study based on games. *Social science information*, vol 22: 631-680.
- Boltanski L., Thevenot L. 1991. De la justification. Les économies de la grandeur, Gallimard, Paris: 483 p.
- Bonnal P., Diniz P.C.O., Tonneau J.-P., Siderski P. 2007. As dinâmicas sociais locais em auxílio as políticas públicas: caso do município de Lagoa Seca no agreste paraibano, In: *Agricultura Familiar: Interação entre Políticas Públicas e Dinâmicas Locais*, UFRGS Editora, Porto Alegre: 321.
- Boucher J., Favreau L., Guindon G., Hurtubise L. 2000. Développement local, organisation communautaire et économie sociale. Une recension des écrits. (1990-2000), Université du Québec à Hull.
- Boudon R. 1986. L'idéologie, ou, L'origine des idées reçues, Fayard.
- Bouilloud J.P. 2000. Sciences sociales et demande sociale. Pour une méthodologie. *Sciences de la société (Production scientifique et demande sociale)*, vol 49: 167-178.
- Bourdieu. 1980. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 31(I): 2-3.
- Bourdieu P., Passeron J. 1970. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris.
- Bouvier A. 2004. Management et sciences cognitives, Que sais-je ?, PUF, Paris: 128 p.
- Brewer A. 1984. A guide to Marx's Capital, Cambridge University Press.

- Bronckart J. 2006. Les conditions de construction des connaissances humaines, In: *La société des savoirs. Trompe-l'oeil ou perspectives?*, Carton M., Meyer J.-B. (eds.), L'Harmattan, Paris: 27-47.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, vol 18(1): 32-42.
- Brundtland G. 1987. Our Common Future, World Commission on Environment and Development, Oxford University Press.
- Buainain A.M., Romeiro A. 2000. A agricultura familiar no Brasil, FAO-INCRA, Brasília: 62 p.
- Cairol D., Coudel E., Knickel K., Kröger M. 2008. What perspective for future research on multifunctionality of agriculture and rural areas? *International Journal of Agricultural Resources, Governance and Ecology*, vol 7(4/5).
- Cairol D., Coudel E., Knickel K., Caron, P. 2009. Multifunctionality of agriculture and rural areas in policies: importance and relevance of territorial views. *Journal of Environmental Policies and Planning*, vol A paraître.
- Caldart R.S. 2002. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção, *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo*, Brasília 26-29 Novembre 2002.
- Callon M. (ed.) 1989. La science et ses réseaux. Génèse et circulation des faits scientifiques, La découverte / Conseil de l'Europe / UNESCO.
- Callon M. 1994. Is science a public good? *Science, Technology and Human Value* (19): 4.
- Callon M., Lascoumes P., Barthe Y. 2001. Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique, La couleur des idées, Seuil, Paris.
- Caniello M. 2001. Relatório de Pesquisa de Campo: o "território" do Cariri Ocidental Paraibano, *Desenvolvimento Humano Sustentável para o Semi-Árido do Nordeste*, Projeto Dom Helder Câmara, Recife.
- Caniello M., Duqué G. 2005. Agrovila ou Casa no Lote: a questão da moradia nos Assentamentos da Reforma Agrária no Cariri Paraibano, *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, Sociedade Brasileira de Sociologia/Universidade Federal de Minas Gerais.
- Caniello M., Tonneau J.-P. 2006. A pedagogia da universidade camponesa. *Rede de Educação do Semi-Árido*, vol 1(1): 11-29.
- Caniello M., Tonneau J.-P., Leal F., Lima J. 2003. Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG.
- Carneiro R. 2006. Nouveaux savoirs, nouvel apprentissage et création de valeur. *elearning Europa*, vol http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7013&doclng=8&menuzone=0&focus=1.
- Caron P., Sabourin E. (eds.). 2001. Paysans du Sertão. Mutations des agricultures familiales dans le Nordeste du Brésil, CIRAD, Montpellier: 243 p.
- Carton M., Meyer J.-B. (eds.). 2006. La société des savoirs Trompe-l'œil ou perspectives ? , L'Harmattan, Paris: 324 p.
- Cazella A.A., Mattei L.F., Cardoso J.H. 2005. Iniciativas intermunicipais de desenvolvimento: análise de experiências no estado de Santa Catarina, *XLLL Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural : Instituições, Eficiência, Gestão e Contratos no Sistema Agroindustrial*, Ribeirão Preto.
- Cegarra M. 2005. La construction du "local" en France, In: *Biodiversité et savoirs naturalistes locaux en France*, Bérard L., Cegarra M., et al. (eds.), CIRAD-IDDRI-IFB-INRA, Nancy: 27-32.
- Chambers. 1994a. The origins and practice of participatory rural appraisal. *World Development*, vol 22(7): 953-969.
- Chambers R. 1994b. Participatory rural appraisal (PRA): Analysis of Challenges, Potentials and Paradigms. *World Development*, vol 22(10): 1437-1454.

- Chia E., Piraux M., Dulcire M. 2007. Apprentissage et gouvernance territoriale : quelles relations? Le Cas des CTE à la Réunion, *47ème colloque international de l'ERSA*, Paris, 29 Août - 2 Septembre 2007.
- Chohin A., Ducrot R., Tonneau J.P., Barros E. 2003. Gestion des périmètres irrigués et formation. La tarification de l'eau à la CODEVASF. Atelier de conception 3-28 octobre 2003. Projet "Action de valorisation des résultats de recherche sur les réformes de tarification de l'eau dans le périmètre irrigué de Maniçoba dans le Nordeste au Brésil" PCSI (Ird ; Cirad ; Cemagref, Codevasf). Rapport Cirad Tera 48/2003, Cirad, Montpellier: 30 p.
- Chomsky N. 1980. Le langage et la pensée, Payot, Paris.
- Chomsky N. 2005. Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit, Stock, Paris.
- Claeys Mekdade C. 2006. La participation environnementale à la française : le citoyen, l'Etat ... et le sociologue. *VertigO*, vol 17(3): 10.
- Coase R. 1937. The Nature of the Firm, *Economica*.
- Coase R. 1960. The problem of social cost. *Journal of Law and Economics*, vol 3.
- Coleman J. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, vol 94(S): 95-120.
- Coleman J. 1994. A Rational Choice Perspective in Economic Sociology, In: *The Handbook of Economic Sociology*, Smelser N., Swedberg R. (eds.), Princeton University Press & Russel Sage Foundation, Princeton, New-York.
- Comite Executivo da UC. 2003. Carta Magna do projeto Universidade Camponesa no Brasil, Campina Grande, UFCG, UFPE, CIRAD.
- Commission Européenne. 1996. Vers une société cognitive, *Livre Blanc*, Commission Européenne, Bruxelles.
- Connelly S., Richardson T., Miles T. 2006. Situated legitimacy: Deliberative arenas and the new rural governance. *Journal of Rural Studies*, vol 22: 267-277.
- Costa B. 2000. Pertinência, atualidade e importância política das referências da educação popular: do surgimento aos desafios atuais, In: *Educação Popular: prática plural*, Oliveira A.C., et al. (eds.), NOVA/Rede Mulher de Educação, Rio de Janeiro/São Paulo.
- Coudel E., Sabourin E. 2009. Vers la construction d'une Université Paysanne au Brésil : dynamiques et apprentissages d'une première expérience, In: *Construire la décision : démarches, méthodes et instrumentations de l'aide à la décision pour l'agriculture, l'agro-alimentaire et l'espace rural*, Turckheim E., Hubert B., Messéan A. (eds.), Quae.
- Crevoisier O. 2005. Economie régionale, Economie territoriale : la dynamique des milieux innovateurs, *Symposium international "Territoires et enjeux du développement régional"* Lyon, 9-11 mars 2005.
- Damart S. 2006. La construction de cartes cognitives collectives pour l'aide à la structuration de formes de coopération hybrides, *XVème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Genève, 13-16 Juin 2006.
- Damasceno M.N., Beserra B. 2004. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, vol 30(1): 73-89.
- Dart J., Petheram J., Straw W. 1998. Review of Evaluation in Agricultural Extension, Publication 98/136, Rural Industries Research and Development Corporation Publication.
- Dasgupta A., Serageldin I. 2000. Social Capital: a multifaceted perspective, The World Bank, Wasington DC.
- Dasgupta A., Beard V. 2007. Community Driven Development, Collective Action and Elite Capture. *Development and Change*, vol 38(2): 229-249.

- David A. 2000a. Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion: trois hypothèses revisitées, In: *Les nouvelles fondations des sciences de gestion - Elements d'épistémologie de la recherche en management*, David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.), Vuibert, Paris: 83-110.
- David A. 2000b. La recherche-intervention, cadre générale pour la recherche en management?, In: *Les nouvelles fondations des sciences de gestion - Elements d'épistémologie de la recherche en management*, David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.), Vuibert, Paris: 193-214.
- David A. 2004. Etude de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Revue Sciences de Gestion*, vol 39: 139-166.
- David A. 2007. Scientificité et actionnabilité des connaissances en sciences de gestion : renversons la perspective !, In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- David A., Hatchuel A. 2007. Des connaissances actionnables aux théories universelles en science de gestion, *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 Juin 2007.
- David P.A. 1993. Knowledge, property and the system dynamics of technological change, *World Bank Annual Conference on Development Economics*, Washington D.C.
- Deffontaines J.-P., Marcelpoil E., Moquay P. 2001. Le développement territorial: une diversité d'interprétations, In: *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques*, Lardon S., Maurel P., Piveteau V. (eds.), Hermès, Paris: 39-56.
- Delgado G.C. 1985. Capital financeiro e agricultura no Brasil, Ícone, São Paulo.
- Delors J. (ed.) 1996. Learning: the Treasure Within, International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO, Paris.
- Denison E. 1962. The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us, Committee for Economic Development.
- Dosi G. 1988. The nature of the innovative process, In: *Technical Change and Economic Theory*, Dosi G. (ed.), Printer Publishers.
- Duarte D. 2001. Diagnóstico da desertificação no estado da Paraíba, *Palestra de abertura da 2ª Reunião Técnica para a elaboração da Política Estadual de Combate à Desertificação*, Monteiro, SUDEMA/SEBRAE.
- Duncan M. 2003. O desenvolvimento territorial: o projeto do MDA, In: *Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro - Experiências de Aprendizagem*, Tonneau J.P., et al. (eds.), Embrapa semi arido, Petrolina.
- Dupuy C., Kechidi M. 1996. Interprétabilité des règles et confiance dans la dynamique des organisations. *Sciences de la société*, (39): 3-19.
- Dupuy C., Torre A. 2004. Confiance et proximité, In: *Economie de Proximités*, Pecqueur B., Zimmermann J.B. (eds.), Hermès, Paris.
- Duqué G., Caniello M. 2005. PDA - a participação subtraída, *XII Encontro de Cientistas Sociais do Norte e Nordeste*, Belém, UFPA.
- Duqué G., Oliveira M.S.L. 2006. Construção do saber e empoderamento: a experiencia da ASA/PB, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Duran P. 2001. Action publique, action politique, In: *Gouvernance locale, coopération et légitimité*, Leresche J.P. (ed.), Paris: 369- 389.
- Durkheim E. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de morale*, vol VI.
- Durkheim E. 1903. Pédagogie et sociologie. *Revue de Métaphysique et de Morale*.
- Ellis F., Biggs S. 2001. Issues in Rural Development: Evolving Themes in Rural Development 1950s-2000s. *Development Policy Review*, vol 19(4): 437-448.

- Escofier B., Pagès J. 1998. Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs méthodes et interprétation, Dunod, Paris.
- Evans P. 1996. Government Action, Social Capital and Development : Reviewing the Evidence on Synergy. *World Development*, vol 24(6): 1119-1132.
- Fabricius C., Folke C., Cundill G., Schultz L. 2007. Powerless spectators, coping actors, and adaptive co-managers: a synthesis of the role of communities in ecosystem management. *Ecology and Society*, vol 12(1).
- Falk I., Harrison L. 1998. Community learning and Social Capital: "just having a little chat". *Journal of Vocational Education & Training*, vol 50(4): 609-627.
- Favereau O. 1994. Règle organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes, In: *Analyse Economique des Conventions*, Orléan A. (ed.), PUF, Paris: 115-137.
- Fiúza A.C., Almeida A. 2006. A assistência técnica e a extensão rural no período fordista e pos-fordista. Uma reflexão acerca do caráter tutelar da extensão rural, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Florêncio S.R., Costa M. 2006. Cultura organizacional e assessoria técnica nos assentamentos rurais do Sul e Sudeste do Para, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- FLS/Contag-Sebrae. 2003. Projeto de Fortalecimento de Localidades Rurais Desenvolvimento Territorial e Estratégias Inovadoras, FLS-Contag, Brasília: 35 p.
- Fodor J.A. 1998. Concepts. Where cognitive science went wrong, Oxford University Press, Oxford.
- Foldy E.G., Creed D. 1999. Action learning, Fragmentation, and the Integration of Single-, Double-, and Triple-Loop Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol 35(2): 207-227.
- Fontoura A. 1945. Aspectos da vida rural brasileira. Seus problemas e soluções, Serviço de Informação Agrícola/Ministério da Agricultura, Rio de Janeiro.
- Foray D. 2000. L'économie de la connaissance, Repères, Vol. 302, Editions La Découverte, Paris: 124 p.
- Foray D. 2004. The Economics of Knowledge, MIT press.
- Foray D., Lundvall B.A. 1996. The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. Employment and growth in the knowledge-based economy, OCDE, Paris.
- Foray D., Cowan R. 1998. Economie de la codification et de la diffusion des connaissances, In: *L'économie de l'information. Les enseignements des théories économiques*, Petit P. (ed.), La découverte et Syros, Paris: 301-340.
- Foucault M. 1975. Surveiller et punir: naissance de la prison, Gallimard, Paris: 360 p.
- Fourcade C. 1992. La production du local. *Cahiers Options Méditerranéennes*, vol 3.
- Fourniau J.M. 2003. Aide à la décision, démocratisation de la vie publique ou nouvelle scène d'action collective ? Les regards de la recherche sur le débat public, In: *Concertation, décision et environnement. Regards Croisés*, Vol. 2, Billé R., Mermet L., Berland-Darqué M. (eds.), La Documentation Française, Paris: 39-62.
- Freinet P. 1979. Perspectives d'Education Populaire, Petite collection, Institut coopératif de l'école moderne.
- Freire P. 1968. Extensão ou comunicação?, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 93 p.
- Freire P. 1974. Education for critical consciousness, Continuum International Publishing Group, New York.
- Freire P. 1996. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessarios à Prática Educativa., Coleção Leitura, Paz e Terra, São Paulo: 148 p.

- Gadrey J., Jany-Catrice F. 2005. Les nouveaux indicateurs de richesse, Repères, Vol. 404, La découverte, Paris: 123 p.
- Gardner H. 1993. Histoire de la révolution cognitive, Payot, Paris.
- Garrabé M. 2007a. Définition et composantes de l'utilité économique et sociale, In: *FormDer - Formation Multipôle et Pluridisciplinaire en Développement Rural*, CIHEAM.
- Garrabé M. 2007b. Production de capital institutionnel par les OESS, In: *FormDer - Formation Multipôle et Pluridisciplinaire en Développement Rural*, CIHEAM.
- Gaudin T. 1997. Introduction à l'économie cognitive, L'aube: 139 p.
- Gauvin F.P., Abelson J. 2006. Fiche d'information sur la participation publique, Conseil Canadien de la Santé, Toronto: 38 p.
- Ghora-Gobin C. 1993. Crises de la ville et limites de la connaissance théorique. Pour une conceptualisation de la mise en œuvre. *Sciences de la société*, vol 30: 171-180.
- Giddens A. 1987. La Constitution de la Société, PUF.
- Giordano Y. (ed.) 2003. Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative, EMS Management et Sociétés, Colombelles.
- Girin J. 1990. L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode, In: *Epistémologies et sciences de gestion*, Martinet A.-C. (ed.): 141-182.
- Godard O. 1990. Environnement, modes de coordination et systèmes de légitimité : analyse de la catégorie de patrimoine naturel. *Revue économique*.
- Gohn M.d.G. 2001. Educação não-formal, In: *Educação não formal e cultura politica. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*, Botz, São Paulo.
- Gomes G.M. 2001. A Economia sem Produção. *Jornal Valor Econômico*, vol A10.
- Granovetter M. 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, vol 78(6): 1360-1380.
- Granovetter M. 1985. Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, vol 91(3): 481-510.
- Gremy J.-P., Le Moan M.-J. 1977. Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales. *Informatique et sciences humaines*, vol 35.
- Grossetti M., Bes M. 2002. Proximité spatiale et relations science-industrie: savoirs tacites ou encastrement (Polanyi ou Polanyi). *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*.
- Grzybowski C. (ed.) 2003. Especial segurança alimentar, Vol. 16, iBase, Rio de Janeiro: 68 p.
- Guellec D. 1996. Knowledge, skills and growth : some economic issues, OCDE, Paris.
- Guerrien B. 1997. Dictionnaire d'analyse économique, Dictionnaires, Repères, la Découverte, Paris.
- Gurgand M. 2005. Economie de l'éducation, Repères, Vol. 409, La Découverte, Paris: 121 p.
- Hage S.M., Almeida L.S. 2006. Movimentos sociais populares do campo e a afirmação do direito a educação: uma questão que envolve saber e poder, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Hansen M., Nohria N., Tierney T. 1999. What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, vol 77(2): 106-116.
- Hardin G. 1968. The tragedy of the Commons. *Science*, vol 162: 1243-1248.
- Hardin R. 1971. Collective action as an Agreeable n-Prisoners' Dilemma. *Science*, vol 16: 472-481.
- Hatchuel A. 1994. Apprentissages collectifs et activités de conception. *Revue Française de gestion*, (Juin-août): 109-120.
- Hatchuel A. 1999. Connaissances, modèles d'interaction et rationalisations. De la théorie de l'entreprise à l'économie de la connaissance. *Revue d'Economie Industrielle*, vol 88.
- Hatchuel A. 2000a. Intervention Research and the Production of Knowledge, In: *Cow up a Tree. Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case studies from Industrialised Countries*, LEARN group (ed.), INRA éditions, Paris: 55-68.

- Hatchuel A. 2000b. Quel horizon pour les sciences de gestion? Vers une théorie de l'action collective, In: *Les nouvelles fondations des sciences de gestion - Elements d'épistémologie de la recherche en management*, David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.), Vuibert, Paris: 7-44.
- Hatchuel A., Weil B. 1992. L'expert et le système, Economica, Paris.
- Hayek F. 1986. L'utilisation de l'information dans la société. *Revue française d'économie*, vol I(2): 117.
- Helling L., Serrano R., Warren D. 2005. Linking Community Empowerment, Decentralized Governance, and Public Service Provision through a Local Development Framework, World Bank, Washington.
- Helmsing B. 2001. Externalities, Learning and Governance: New perspectives on Local Economic Development. *Development and Change*, vol 32: 277-308.
- Herbert-Cheshire L., Higgins V. 2003. From risky to responsible: expert knowledge and the governing of community-led rural development. *Journal of Rural Studies*, vol 20: 289-302.
- Hovland I. 2003. Knowledge Management and Organisational Learning: An international Development Perspective. An annotated Bibliography Working paper 224, Overseas Development Institute, London.
- Howitt P. 1996. On some problems in measuring knowledge-based growth, In: *The implications of knowledge-based growth for micro-economic policies*, Howitt P. (ed.), University of Calgary Press.
- IAASTD Collective Author. 2008. International Assessment of Agricultural Knowledge, Science and Technology for Development, www.agassessment.org/
- IBGE. 2000. Censo Demografico, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Jaffé A., Tajtenberg M. 1996. Modelling the flows of knowledge spillovers, *Conférence sur les nouveaux indicateurs de S-T pour l'économie fondée sur les savoirs*, Paris, OCDE.
- Jansen M.A., Ostrom E. 2001. Critical Factors that fosters Local Self Governance of Common-Pool Resources : the Role of Heterogeneity, *Inequality, Collective Action and Environmental Sustainability*, Santa Fe, sept 21-23, Santa Fe Institute.
- Jodelet D. 1984. Représentations sociales : phénomène, concept et théorie, In: *Psychologie sociale*, Moscovici S. (ed.), PUF, Paris: 596.
- Jollivet M. 1965. D'une méthode typologique pour l'étude des sociétés rurales. *Revue française de sociologie*, vol VI: 33-54.
- Kayser D. 1997. La représentation des connaissances, Hermès, Paris.
- Keely L., Quah Q. 1998. Technology and growth, Center for Economic Performance, London School of Economics, London.
- King K. 2006. Knowledge for Development or Knowledge for Developers? A historical perspective, In: *La société des savoirs Trompe-l'œil ou perspectives ?*, Carton M., Meyer J.-B. (eds.), L'Harmattan, Paris: 9-26.
- King W.R., Chung T.R., Haney M.H. 2008. Knowledge management and organizational learning. *Omega-International Journal of Management Science*, vol 36(2): 167-172.
- Kirk M. 1999. Land tenure, technological change and resource use: transformation process in African agrarian systems, Peter Lang, Frankfurt.
- Knack S. 1999. Social capital, growth and poverty: A survey of cross-country evidence, 7, *Working Papers of the Social Capital Initiative*, World Bank,.
- Knowles M. 1990. The Adult Learner: A Neglected Species, Gulf Publishing, Houston.
- Kolling E.J., Néry I., Molina M.C. 1999. Por uma educação básica do campo, MST/setor educação (ed.), Fundação Universidade de Brasília, Brasília: 98 p.
- Kolling E.J., Cerioli P.R., Caldart R.S. (eds.). 2002. Educação do Campo : Identidade e Políticas Públicas, Vol. 4, Fundação Universidade de Brasília, Brasília: 136 p.

- Krishna A. 1997. Creating and Harnessing Social Capital, In: *Social Capital: a Multi-faceted Perspective*, Dasgupta P., Serageldin I. (eds.), World Bank.
- Kroma M.A. 2006. Organic farmer networks: Facilitating learning and innovation for sustainable agriculture. *Journal of Sustainable Agriculture*, vol 28(4): 5-28.
- Lacour C. 2006. Les territoires du développement régional : quelques leçons de PSDR. *Economie Régionale et Urbaine, Numéro spécial : Les territoires du développement régional*, vol 3: 315-327.
- Lam A. 2000. Tacit Knowledge, Organisational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies*, vol 21(3): 487-513.
- Lardon S. 2003. Usage des chorèmes, graphes et jeux dans le diagnostic de territoire In: *Figures du projet territorial*, Debarbieux B., Lardon S. (eds.), Éditions de l'Aube, DATAR: 270.
- Lardon S. 2007. Développement territorial et diagnostic prospectif - Réflexions autour du viaduc de Millau, Editions de l'Aube.
- Lardon S., Maurel P., Piveteau V. 2001. Modèles spatiaux pour le développement territorial : vue d'ensemble d'une démarche en cours, In: *Représentations spatiales et développement territorial*, Lardon S., Maurel P., Piveteau V. (eds.), Hermès, Paris.
- Latour B. 2005. Penser les Médiations, Forum Bosnae, CEEOL.
- Le Boterf G. 2001. Les compétences individuelles et collectives, Les livres-outils, Editions d'organisation.
- Le Moigne. 1995. Les épistémologies constructivistes, PUF, Paris.
- Leeuwis C. 2000. Reconceptualizing Participation for Sustainable Rural Development: Towards a Negotiation Approach. *Development and Change*, vol 31: 931-959.
- Leeuwis C., Pyburn R. 2002. Wheelbarrow Full of Frogs: Social Learning in Rural Resource Management: 479 p.
- Leeuwis C., van den Ban A. 2004. Communication for Rural Innovation: Rethinking Agricultural Extension, Blackwell, Oxford: 412 p.
- Leite S.C. 1999. Escola rural: urbanização e políticas educacionais, Cortez, São Paulo.
- Leroi-Gourhan A. 1964. Le geste et la parole, Albin Michel.
- Lewin K. 1952. Group decision and social change, In: *Readings in Social Psychology*, Swanson G.E., Newcomb, T.M., Hartley, E.L. (ed.), Holt, Rinehart and Winston, New York: 459-473.
- Lièvre P. 2007. La construction de savoirs pour l'action par intégration de connaissances pratiques « tacites » et de savoirs scientifiques « classiques », In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Lin N. 2005. Building a Network Theory of Social Capital, In: *Social Capital. Theory and Research.*, Lin N., Cook K., Burt R.S. (eds.), Aldine Transaction, New Brunswick, New Jersey: 3-29.
- Lincoln N.D., Travers C., Ackers P., Wilkinson A. 2002. The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept. *International Journal of Management Reviews*, vol 4(3): 271-290.
- Lucas R. 1988. On the Mechanisms of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*.
- Lundvall B.-Å., Johnson B. 1994. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, vol 1(2): 23-42.
- Machlup F. 1984. Knowledge: Its Creation, Distribution and Economic Significance, Princeton University Press.
- Macombe C. 2009. Action collective, épreuves et apprentissages d'un bien commun: résultats d'une recherche-intervention, In: *Construire la décision : démarches, méthodes et*

- instrumentations de l'aide à la décision pour l'agriculture, l'agro-alimentaire et l'espace rural*, Turckheim É., Bernard H., Messéan A. (eds.), Quae.
- MacQueen J.B. 1967. Some Methods for classification and Analysis of Multivariate Observations, *5-th Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, Berkeley, University of California Press: 281-297.
- Malinvaud E. 1996. Pourquoi les économistes ne font pas de découvertes. *Revue d'économie politique*, vol 106: 929-942.
- Mangolte P.A. 1997. La dynamique des connaissances tacites et articulées : une approche socio-cognitive. *Economie appliquée*, vol L(2).
- Mariné C., Escribe C. 1998. Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme, In Press, Paris.
- Markman A., Dietrich E. 2000. Extending the Classical View of Representation. *Trends in Cognitive Sciences*, vol 4(12): 470-475.
- Martinet A.-C. 2007. Savoir(s), connaître, agir en organisation : attracteurs épistémiques, In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Martins J.S. 2005. Educação rural e o desenraizamento do educador Revista Espaço Acadêmico, Vol. 49.
- Matteaccioli A. 2004. Philippe Ayadlot, pionnier de l'économie territoriale, Théorie sociale contemporaine, Editions l'Harmattan, Paris: 413 p.
- McKinney J.C. 1969. Typification, Typologies, and Sociological Theory. *Social Forces*, vol 48(1): 1-12.
- Meier G., Stiglitz J. (eds.). 2002. Aux frontières de l'économie du développement. Le futur en perspective, World Bank / Editions ESKA, Washington: 1-11 p.
- Meinzen-Dick R., DiGregorio M., McCarthy N. 2004. Methods for studying collective action in rural development. *Agricultural Systems*, vol 82(3): 197-214.
- Ménard C. 1994. La nature de l'innovation organisationnelle : éléments de réflexion. *Revue d'économie industrielle*.
- Mendras H. 1975. Eléments de sociologie, Collection U, Librairie Armand Colin, Paris.
- Mercier S. 2006. La théorie des parties prenantes: une synthèse de la littérature, In: *Décider avec les parties prenantes. Approches d'une nouvelle théorie de la société civile*, Bonnaïfous-Boucher M., Pesqueux Y. (eds.), La découverte, Paris: 157-172.
- Mercoiret M.-R. (ed.) 2001. L'appui aux producteurs ruraux : Guide à l'usage des agents de développement et des responsables de groupements, Karthala, Paris.
- Mercoiret M.-R. 2004. La formation des ruraux au développement local durable dans le Nordeste brésilien. Projet UNICAMPO, *Rapport de la mission d'appui réalisée du 9 au 17 juillet 2004*, CIRAD, Montpellier.
- Mercoiret M.-R., Berthomé J. 2001. L'organisation des producteurs, In: *L'appui aux producteurs ruraux - Guide à l'usage des agents de développement et des responsables de groupements*, Mercoiret M.-R. (ed.), Karthala, Paris: 202-230.
- Mercoiret M.-R., Minla Mfou'ou J., Goudiaby B. 2001a. Université paysanne africaine / African farmer's academy / UPAFA : rapport technique, 22, CIRAD-TERA, Montpellier: 37 p.
- Mercoiret M.-R., Muñoz J.P., Minla Mfou'ou J., Berthomé J., Bosc P.-M. 2000. Projet fédérateur de recherche-action-formation. Les organisations paysannes et indigènes face aux défis de la mondialisation : tome 1. Mise en oeuvre et résultats de la première phase (novembre 1999-novembre 2000), CIRAD-TERA, Montpellier: 129 p.
- Mercoiret M.-R., Berthomé J., Losch B., Minla Mfou'ou J., Goudiaby B. 2001b. Evolution des sociétés locales et evolution du contexte national et international : cycle

- international de formation par alternance, Dossier du module numéro 1, CIRAD-TERA, Montpellier: 144 p.
- Meyer J.-B. 2006. Towards sustainable knowledge diasporas: The rationale for an appropriate technopolicy, *Report on Diaspora Knowledge Network*, UNESCO.
- Mialaret G. 2006. Sciences de l'éducation, Quadrige, PUF, Paris: 288 p.
- Micallef A. 1969. Essai sur une théorie du capital institutionnel collectif. *Revue économique*, vol 20(1): 117-140.
- Mincer J. 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *The Journal of Political Economy*.
- Ministerio da Educação. 2004. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB Nº1 de 3 de abril de 2002, Grupo permanente de trabalho da educação do campo (ed.), Ministerio da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: 42 p.
- Ministerio da Educação, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2005. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (ed.), Brasília: 48 p.
- Ministério da Integração Nacional. 2003. Base para a recriação da Sudene: por uma política de desenvolvimento sustentável para o Nordeste, Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional, GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Recriação da Sudene.
- Mir R., Watson A. 2000. Strategic management and the philosophy of science : the case for a constructivist epistemology. *Strategic Management Journal*, vol 21: 941-953.
- Molina M.C., Santos S.A. (eds.). 2004. Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo, Vol. 5, Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Unicef, UnB, Unesco, MST, CNBB), Brasília: 130 p.
- Mollard A., Pecqueur B. 2007. Le développement régional : enjeux de recherche et d'acteurs, In: *Territoires et enjeux du développement régional*, Mollard A., et al (eds.), Éditions Quae, Versailles: 15-35.
- Moore A., Brooks R. 2000. Learning communities and community development: Describing the process. *International Journal of Adult and Vocational Learning*, vol 1.
- Moraes de Souza C. 2006. Discursos intolerantes : o lugar da política da educação rural e a representação do camponês analfabeto, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Moreira M.A. 1983. Ensino e Aprendizagem. Enfoques teóricos: Skinner, Gagné, Bruner, Piaget, Ausubel e Rogers, Editora Moraes, São Paulo: 94 p.
- Mota M.S. 2006. Saberes rurais: o caso da Fazenda modelo e das escolas rurais do sertão carioca, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Murray P. 2000. Evaluating participatory extension programs: challenges and problems. *Australian Journal of Experimental Agriculture*, vol 40(4): 519-526.
- Nelson R., Winter S. 1974. Neoclassical vs. Evolutionary Theories of Economic Growth: Critique and Prospectus. *Economic Journal*, vol 84(336): 886-905.
- Nelson R.R. 1959. The simple economics of basic scientific research. *Journal of Political Economy*, vol 67.
- Neuchâtel Group. 1999. Common Framework on Agricultural Extension, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.
- Neuchâtel Group. 2000. Guide for Monitoring, evaluation and joint analysis of pluralistic extension support, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.
- Neuchâtel Group. 2002. Common Framework on Financing Agricultural and Rural Extension, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.

- Neuchâtel Group. 2003. Common Framework for supporting pro-poor extension, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.
- Neuchâtel Group. 2006. Demand-driven agricultural advisory services, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.
- Nonaka I., Takeuchi H. 1997. La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante., De Boeck, Bruxelles: 303 p.
- North D.C. 1990. Institutions, Institutional Change and Economic Performance, Cambridge University Press.
- Noumba P. 2005. Bâtir le capital humain et institutionnel dans la régulation des industries de réseau. L'expérience de la Banque Mondiale., *Réguler les industries de réseau : Assurer le capital institutionnel et humain*, Paris, 23 Novembre 2005, Banque Mondiale (ed.), <http://www.dauphine.fr/cgemp/Manifestations/regulation%20banque%20mondiale/>.
- Nouveau Petit Robert. 1996. Dictionnaire de la langue française, Dictionnaires Le Robert, Paris.
- Nussbaum M. 2000. Women and Human Development: The Capabilities Approach, Cambridge University Press.
- Nussbaum M. 2003. Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social Justice *Feminist Economics*, vol 9(2-3): 33-59.
- OCDE. 2001a. Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social. Enseignement et compétences, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (ed.), Les éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE. 2001b. Local Partnerships for Better Governance, OECD Publishing.
- Olson M. 1965. The Logic of Collective Action : Public goods and the Theory of Groups, chap.1 et 2, Harvard University Press, Cambridge MA: 5-65 p.
- Ostrom E. 1990. Governing the Commons: the Evolution of Institutions for Collective Action, Cambridge University Press, New York.
- Ostrom E. 1992. Crafting Institutions for self-governing irrigation systems, ICS Pres, Institute for Contemporary Studies, San Francisco: 111 p.
- Ostrom E. 1998a. A behavioral approach to the rational-choice theory of collective action. *American Political Science Review*, vol 92(1): 1-22.
- Ostrom E. 1998b. Scales, Polycentricity, and Incentives: Designing Complexity to govern Complexity, In: *Protecting Global biodiversity: Converging strategies*, Guraswany L.K., McNeely J.A. (eds.), Duke University Press, Durham and London.
- Ostrom E. (ed.) 1999. Self Governance and Forest Resources, CIFOR, Bogor: 19 p.
- Ostrom E., Cardenas J.-C. 2001. What do people bring into the game? How do norms help overcome the tragedy of the commons?, *Workshop in Political Theory and policy Analysis*, Indiana University.
- Pecqueur B. 1989. Le développement local : mode ou modèle?, Syros/Alternatives.
- Perez R. 2003. La gouvernance de l'entreprise, Repères, La Découverte, Paris.
- Perrenoud P. 1999. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, ESF, Paris.
- Perrenoud P. 2001. The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, In: *Defining and Selecting Key Competencies*, Rychen D.S., Sagalnik L.H. (eds.), Hogrefe & Huber Publishers, Gottingen: 121-149.
- Perrenoud P. 2004. L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, *Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*, Girona, Juin 2004: 16 p.
- Perrin J.-C. 1997. Conventions, identification collective, dynamique du milieu, Ronéo.
- Perroux F. 1963. Introduction à l'économie du XXème siècle, PUF.

- Pesche D., Barbedette L. 2004. Formations professionnelles rurales en Afrique subsaharienne. Prendre en compte les modes d'apprentissages paysans, Inter-Réseaux Développement Rural, Paris.
- Pesqueux Y., Durance P. 2004. Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle?, *Cahiers du LIPSOR*, CNAM, Paris: 50 p.
- Pessoa D. 1990. Espaço Rural e Pobreza no Nordeste do Brasil, Estudos e Pesquisa, Vol. 70, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife: 253 p.
- Petit M. 2000. Knowing and Learning Processes. Perspectives from a Devil's Advocate, In: *Cow up a Tree. Knowing and Learning for Change in Agriculture*, LEARN Group (ed.), INRA, Paris.
- Petit P. (ed.) 1998. L'économie de l'information. Les enseignements des théories économiques, La découverte et Syros, Paris: 406 p.
- Piaget J. 1947. La psychologie de l'intelligence, Collection U, Armand Colin, Paris.
- Piaget J. 1950. La construction du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé.
- Piriaux M., Coudel E. 2007. Zonage des dynamiques agricoles et sociales du Cariri, CIRAD, Campina Grande.
- Pires de Oliveira M.R. 2006. O debate sobre educação nas áreas rurais: críticas e propostas para a escola primaria, *Primeiro Encontro Rede Rural*, Niteroi, 4-7 Juillet 2006.
- Plane J.-M. 2000. Théorie des organisations, Les Topos, Dunod, Paris: 123 p.
- Plihon D. 2004. Le nouveau capitalisme, Repères, La Découverte: 123 p.
- Polanyi M. 1966. The Tacit Dimension, Doubleday, New York.
- Ponthieux S. 2006. Le capital social, Coll. Repères, La Découverte: 128 p.
- Popper K. 1972. Objective Knowledge: An Evolutionary Approach, Oxford University Press.
- Portes A. 1998. Social Capital: its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Reviews of Sociology*, vol 24: 1-24.
- Prado A.A. 1995. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*: 5-27.
- Prebisch R. 1963. Towards a Dynamic Development Policy for Latin America, Nations Unies.
- Putnam R. 1993. The prosperous community. Social capital and public life. *The American Prospect*, vol 4(13): 35-42.
- Putnam R. 1996. The Strange Disappearance of Civic America. *American Prospect*.
- Putnam R. 2000. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster.
- Putnam R.D., Leonardi R., Nanetti R. 1993. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy, Princeton University Press, Princeton NJ.
- Raymond R. 2006. La gouvernance territoriale, éléments de cadrage, *Projet GoTo*, ENGREF, Clermont-Ferrand.
- Reix R. 1998. Systèmes d'information et management des organisations, Vuibert, Paris.
- Rey-Valette H. 2001. Le "Knowledge Management" transposé au domaine de la décision publique et du changement institutionnel : intérêt et leçons dans le cas de la gestion des pêches, *11^o colloque international de la revue "Politiques et Management"* : "Reconfigurer l'action publique : big-bang ou réforme?" Nice, 4-5 octobre 2001, Centre d'Etudes de Projets (ed.), Université de Montpellier 1.
- Rey-Valette H. 2006. Apprentissage collectif et capital social : les nouveaux enjeux de la gouvernance, In: *La société des savoirs. Trompe-l'oeil ou perspectives?*, Carton M., Meyer J.-B. (eds.), L'Harmattan, Paris: 91-110.
- Rey-Valette H., Roussel S. 2005. Analyse de la durabilité des territoires littoraux à partir de la notion de "marge de manœuvre" ou "capabilité territoriale", *Colloque international "Prospective du littoral - Prospective pour le littoral : un littoral pour les générations*

futures", Paris, 1-2 Mars 2005, Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable (MEDD).

- Rey-Valette H., Lardon S., Chia E. 2008a. Governance: Institutional and learning plans facilitating the appropriation of sustainable development. *International Journal of Sustainable Development*, (à paraître).
- Rey-Valette H., Dedieu O., Reau M., Valarié P. 2008b. Des indicateurs d'apprentissage institutionnel pour une gestion durable et participative des territoires littoraux, In: *Entre terre et mer: pour une approche intégrée de la zone côtière du golfe du Lion*, Ludwig W., Monaco A. (eds.), QUAE, Paris.
- Ricci R. 1999. Esboço de uma nova concepção de educação do meio rural., *Encontro da Fundação SEADE*, 23/9/1999.
- Ricci R. 2004. A complexa relação entre educação e movimentos sociais no Brasil ou Aventuras e Desventuras da Educação Popular em tempos difíceis. *Revista Escritos em Educação*, vol Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira/Fundação Helena Antipoff, Ibité, Minas Gerais.
- Richard-Ferroudji A., Barreteau O. 2006. Concert'eau : un outil de sociologie expérimentale pour l'étude de dispositifs de gestion locale et concertée de l'eau, *Congrès de l'Association Française de Sociologie, RT Méthode*, Bordeaux.
- Richardson D. 2005. How Can Agricultural Extension Best Harness ICT's to Improve Rural Livelihoods in Developing Countries?, In: *ICT in Agriculture: Perspectives of Technological Innovation*, Gelb E., Offers A. (eds.), European Federation for Information Technologies in Agriculture, Food and the Environment
- Rist G. 2003. Les enjeux critiques de l'après-développement, In: *Repenser le développement et la coopération internationale*, Nahavandi F. (ed.), Karthala.
- Rivera W.M., Qamar K. 2003. Agricultural Extension, Rural Development and the Food Security Challenge, FAO, Rome.
- Rivoire G. 2004. La compétence, résultat de la connaissance inscrite dans les processus. *JDN*, http://solutions.journaldunet.com/0404/040423_chro_bpms.shtml.
- Rochman J. 2008. Analyse critique de l'application des principes du développement territorial durable dans les zones rurales marginalisées du Brésil. Réflexion à partir des cas du Cariri de la Paraíba et du plateau Catarinense, *Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales, UNIVERSITÉ François-Rabelais*, Tours
- Rogers E.M. 1962. Diffusion of Innovations, Free Press, New York.
- Röling N. 1994. Agricultural Knowledge and Information Systems, In: *Extension Handbook, Processes and Practices, 2nd edn*, Thompson Educational Publishing Incorporated, Toronto: 57-67.
- Röling N. 2002. Issues and Challenges for FFS: an Introductory Overview, *International Workshop on Farmer Field Schools 'Emerging Issues and Challenges'*, Yogyakarta, 21-25 October 2002: 27.
- Röling N., Jiggins J. 1998. The ecological knowledge system, In: *Facilitating Sustainable Agriculture*, Röling N., Wagemakers A. (eds.), University Press, Cambridge: 283-307.
- Röling N., Wagemakers A. 1998a. Facilitating Sustainable Agriculture: Participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty, Cambridge University Press.
- Röling N., de Jong F. 1998. Learning: Shifting paradigms in education and extension studies. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol 5(3): 143-161.
- Röling N., Wagemakers M. 1998b. Social Learning for Sustainable Agriculture, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.
- Romanelli O. 1978. História da educação no Brasil (1930/1973), Vozes, Petrópolis.

- Romanow P., Bruce D. 2006. Communication and Capacity Building: Exploring Clues from the Literature for Rural Community Development. *Journal of Rural and Community Development*, vol 1: 131-154.
- Romme G., van Witteloostuijn A. 1999. Circular organizing and triple loop learning. *Journal of Organizational Change Management*, vol 12(5): 439-454.
- Rousseau S. 2003. Capabilités, risques et vulnérabilité, In: *Pauvreté et développement socialement durable*, Dubois J.-L., Lachaud J.-P., et al. (eds.).
- Roy B. 1985. Méthodologie multicritère d'aide à la décision, Economica.
- Russell D., Ison R., Gamble D., Williams R. 1989. A critical review of rural extension theory and practice, Faculty of Agriculture and Rural Development, University of Western Sydney, Hawkesbury, Richmond, Australia.
- Sabourin E., Hainzelin E., Pichot J.-P. (eds.). 2005. *Agricultures brésiliennes : recherches partagées*, Vol. 14, Paris: 189 p.
- Sachs I. 1980. *Stratégies de l'écodéveloppement*, Ouvrières, Paris: 140 p.
- Salinas J.L. 1999. Strategy of agricultural extension and rural development animation, FAO.
- Santos Reis E. 2004. Educação do Campo e desenvolvimento rural: Avaliação de uma prática educativa, Grafica e Editora Franciscana, Juazeiro - Bahia: 154 p.
- Sayago D. 2006. Território do Cariri/PB Relatório de trabalho de campo, IICA SDT/MDA, Brasília.
- Schmitt C. 2007. La communication des savoirs pour l'action, In: *La construction des savoirs pour l'action*, Avenier M.-J., Schmitt C. (eds.), L'Harmattan, Paris.
- Schneider S., Silva M., Moruzzi M. 2004. Políticas Públicas e Participação Social no Brasil Rural, Série Estudos Rurais, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 252 p.
- Schultz T. 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review*, vol LI: 1-17.
- Schultz T.W. 1964. Transforming traditional agriculture, Studies in comparative economics Vol. 3, New Haven and London Yale University Press, London: 212 p.
- Scott M. 2004. Building institutional capacity in rural Northern Ireland: the role of partnership governance in the LEADER II programme. *Journal of Rural Studies*, vol 20: 49-59.
- SDT/MDA. 2005a. Referências para a Gestão Social de Territórios Rurais, *Série Documentos do SDT: Documento Institucional Nº 3*, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília.
- SDT/MDA. 2005b. Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil., *Série Documentos do SDT: número 1*, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília.
- SDT/MDA. 2006. Referências para a gestão social dos territórios rurais. Guia para o Controle Social, *Documento de apoio nº04*, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília.
- SDT/MDA. 2007. Atlas dos Territórios, www.mda.gov.br/sdt.
- SECAD. 2006. Educação e Diversidade no Campo, *Seminários estaduais*, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação e da Cultura.
- Sen A. 1987. Commodities and capabilities, Oxford University Press.
- Sen A. 1989. Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, vol 19: 41-58.
- Sen A. 1993. Capability and Well-Being, In: *The Quality of Life*, Nussbaum M., Sen A. (eds.), Oxford University Press: 62-67.
- Sen A. 1999. Development as Freedom, Alfred A Knopf, New York.
- Senge P. 1990. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization, Currency, New York.

- Silva M.d.S. 2000. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. CONTAG on-line. MOC - SERTA - UEFS, Feira de Santana, Bahia - Brasil.
- Silva M.S. 2005. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: Rompendo o Silêncio das Políticas Educacionais, In: *Educação Rural - Sustentabilidade do Campo*, Baptista F.M., Baptista N.Q. (eds.), MOC - SERTA - UEFS, Feira de Santana, Bahia - Brasil: 31-53.
- Simon H. 1978. Rationality as Process and as Product of Thought. *The American Economic Review*, vol 68(2): 1-16.
- Simon H. 1999. The many shapes of knowledge. *Revue d'économie industrielle*, vol 88(1): 23-29.
- Simon H.A. 1982. Models of Bounded Rationality, MIT Press.
- Skinner B. 1969. Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis, McGraw-Hill Primis Custom Publishing.
- Sligo F.X., Massey C. 2007. Risk, trust and knowledge networks in farmers' learning. *Journal of Rural Studies*, vol 23: 170-182.
- Souza E. 1986. Economia da seca, UFRN, Natal (Brasil).
- Stedile J.P., Estevam D. (eds.). 2005. Programas de reforma agrária: 1946-2003, Vol. 3, Expressão Popular, São Paulo: 240 p.
- Stocker G. 1998. Governance as theory: five propositions, UNESCO.
- Storey D. 1999. Issues of Integration, Participation and Empowerment in Rural Development: the Case of LEADER in the Republic of Ireland. *Journal of Rural Studies*, vol 15(3): 307-315.
- Storper M. 1995. The Resurgence of Regional Economies, Ten Years Later. The Region as a Nexus of Untraded Interdependencies, University of California.
- Talbot T. 1990. La pédagogie par projet, PUQ.
- Temple D. 1998. Les structures élémentaires de la réciprocité. *La revue du MAUSS*, vol 12(2ème semestre 1998).
- Temple D., Chabal M. 1995. La réciprocité et la naissance des valeurs humaines, L'Harmattan, Paris: 263 p.
- Ten Brink B., Hosper S., Colijn F. 1991. A quantitative method for description and assessment of ecosystems: The AMOEBA-- approach. *Marine Pollution Bulletin*.
- Teulier R., Lorino P. (eds.). 2005. Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance, La découverte, Paris: 332 p.
- Théry H. 2000. Le Brésil, Collection U, Vol. 288, Armand Colin, Paris.
- Tilquin A. 1950. Le Behaviorisme, origine et développement de la psychologie en Amérique, Vrin, Paris.
- Tonneau J.-P., Sabourin E. 2004. Université Paysanne au Brésil : dossier technique et évaluation du 1er cycle de l'Unicampo, Cirad Tera n° 2/04, Cirad, Montpellier.
- Tonneau J.-P., Cunha L.H. 2005. Pesquisas em desenvolvimento territorial no semi-árido. *Raízes. Revista de ciências sociais e econômicas*, vol 24(1-2): 45-53.
- Tonneau J.-P., Silva P., Vieira C., Menezes E., Gavira L. 2003. Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro *Experiências de Aprendizagem - Relatório final e Anais do Seminário*, Petrolina, Embrapa Semi-árido, 30 setembro de 2003, Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad.
- Tonneau J.-P., Diniz P., Duqué G., Silveira L., Siderski P., Von der Weid J.-M. 2005. Développement territorial au Nordeste du Brésil. Le lent apprentissage de la démocratie, *Colloque international sur l'organisation spatiale et gestion des ressources et des territoires ruraux*, Montpellier, France, 25-27 février 2003, Dugué P., Jouve P. (ed.), CIRAD.

- Tonneau J. 2003. Pesquisa sobre estratégias de desenvolvimento, multifuncionalidade da agricultura e agricultura familiar no Brasil "O conceito de multifuncionalidade": a necessária adaptação à realidade da Agricultura Familiar Nordestina ", *Relatório de pesquisa na Paraíba*, UFCG, Cirad, Campina Grande: 15 p.
- Torre A. 2001. Confiance et territoire : de l'analyse des systèmes localisés de production à l'étude des modes d'organisation de la production agricole au niveau local, *Confiance et rationalité*, Dijon, 5-6 Mai 1999, Aubert F., Sylvestre J.-P. (ed.), INRA: 249-266.
- Torre A. 2006. Clusters et systèmes locaux d'innovation. Un retour critique sur les hypothèses naturalistes de la transmission des connaissances à l'aide des catégories de l'économie de la proximité. *Régions et Développement*, vol 24: 15-44.
- Torre A., Rallet A. 2005. Proximity and Localization. *Regional Studies*, vol 39(1): 47 - 60.
- Torre A., Zuindeau B. 2006. Editorial Dossier 7 : Proximité et environnement. *Développement durable et territoires*: <http://developpementdurable.revues.org/document2735.html>.
- Touraine A. 1978. La voix et le regard. Sociologie des mouvements sociaux, Seuil, Paris: 318 p.
- Turcotte M.-F., Antonova S., Clegg S. 2007. Managing learning societally, Les cahiers de la CRSDD, Collection Recherche, Vol. 14-2007, Université du Québec, Montréal.
- Turkucu A., Roche S. 2007. Vers une typologie des PPGIS. *SAGEO*.
- UEL. 1997. Problem Based Learning -uma iniciativa do Curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina.
- UNESCO. 1976. Recommendation on the Development of Adult Education, Nairobi, Kenya.
- UNESCO. 1994. Conference on population and development, Cairo, Egypt.
- UniCampo. 2004. A construção da Universidade Camponesa no Brasil, DVD: UFCG mostra sua cara, Vol. 1, UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil.
- Van de Fliert E., Dung N.T., Henriksen O. 2007. From Collectives to Collective Decision-making and Action: Farmer Field Schools. *Journal of Agricultural Education and Extension*, vol 13(3): 245-256.
- Van der Ploeg J.D., Renting H., Brunori G., Knickel K., Mannion J., Marsden T., de Roest K., Seville-Guzman E., Ventura F. 2000. Rural Development: From Practices and Policies towards Theory. *Sociologia Ruralis*, vol 40(4): 391-408.
- Vanclay F., Lawrence G. 1995. The environmental imperative: eco-social concerns for Australian agriculture, Central Queensland University Press, Rockhampton.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. 1991. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience, MIT Press.
- Varughese G., Ostrom E. 2001. The contested role of heterogeneity in collective action: some evidence from community forestry in Nepal. *World development*, vol 29(5): 747-765.
- Veiga J. 2001. Desenvolvimento Territorial do Brasil: do Enthulho Varguista ao Zoneamento Ecologico-econômico, www.fea.usp.br/professores/zeeli.
- Vercellone C. 2002. Sommes-nous sortis du capitalisme industriel ?, La Dispute.
- Vinck D. 2000. Approches sociologiques de la cognition et prise en compte des objets intermédiaires, *7ème Ecole d'Ete de l'ARCo*, Bonas.
- Wallisser B. 2000. L'économie cognitive, Odile Jacob, Paris: 258 p.
- Watts J., Mackay D., Horton D., Hall A., Douthwaite B., Chambers R., Acosta A. 2003. Institutional Learning and Change: An Introduction, International Service for National Agricultural Research (ISNAR), The Hague.
- Weber J. 2000. Pour une gestion sociale des ressources naturelles, In: *Administrer l'environnement en Afrique*, Compagnon D., Constantin F. (eds.), Karthala-Ifra: 79-106.

- Weid (von der) J.M. 1997. A trajetoria das abrodagens participativas para o desenvolvimento na pratica das ONGs no Brasil, textos para debates, Vol. 57, AS-PTA (Assessoria e Servicos a Projetos em Agricultura Alternativa), Rio de Janeiro: 41 p.
- Weid (von der) J.M., Delgado N.G., Romano J.G., Silveira L.M., Pereira N.A., Santos N., Gertrudes L.F., Pereira D.F., Diniz P.O., Tonneau J.P., Duqué G. 2003. Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar-Relatório final da pesquisa em Lagoa Seca, Paraíba, ASPTA, UFCG, STR Lagoa Seca, Cirad (projeto CNPq), Rio de Janeiro: 103 p.
- Whitaker D., Antuniassi M.H.R. 1993. Escola Publica Localizada No Meio Rural. *Cadernos CEDES*, vol 33: 9-42.
- Williamson O. 1996. The Mechanisms of Governance, Oxford University Press.
- Woolcock M., Narayan D. 2000. Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy, The World Bank Research Observer.
- World Bank. 1995. Priorities and Strategies for Education, World Bank, Washington: 195 p.
- Zaoual H. 2005. Socio économie de la proximité. Du local au global, Economie plurielle, L'Harmattan, Paris: 189 p.
- Zarifian P. 2001. Le modèle de la compétence, Éditions Liaisons, Paris.

Liste des figures

Figure 1.1. Situation géographique du territoire du Cariri	33
Figure 1.2. Paysage institutionnel et dispositifs de gouvernance dans le territoire du Cariri.....	39
Figure 1.3. Structure productive du territoire du Cariri.....	41
Figure 1.4. Mouvements sociaux dans le territoire du Cariri	41
Figure 2.1. Chronologie des différents moments de l'éducation rurale au Brésil	47
Figure 4.1. Emergence des concepts liés aux dispositifs d'apprentissage en milieu rural	118
Figure 4.2. Typologie croisant le type d'apprentissage et le niveau d'apprentissage	140
Figure 5.1. Formalisation des boucles d'apprentissage	156
Figure 5.2. La spirale de création de connaissances.....	160
Figure 5.3. Typologie de connaissances.....	161
Figure 5.4. Lien entre les types de connaissances et les modèles organisationnels	162
Figure 6.1: Un cadre d'analyse pour lier une démarche d'accompagnement aux résultats	175
Figure 6.2. Changements provoqués par les boucles d'apprentissage à chaque niveau de capital	184
Figure 6.3. Chaîne de construction et de mobilisation des connaissances	187
Figure 6.4. Constitution ou modification du collectif au travers d'apprentissages en boucle double ou triple .	190
Figure 6.5. Eléments abordés dans les approches cognitives et relationnelles.....	196
Figure 7.1. Diagramme d'évaluation du niveau des différentes connaissances.....	217
Figure 7.2. Indicateurs pour évaluer la construction des différents types de capital lors de la formation .	230
Figure 8.1. Résultat statistique de l'Analyse Factorielle Multiple	243
Figure 8.2. Représentation des itinéraires des acteurs.....	246
Figure 8.3. Cartes d'identité des différents profils	248
Figure 8.4. Niveau d'action des différents types de profils	252
Figure 8.5. Apprentissages et changements cités spontanément par les étudiants	256
Figure 8.6. Comparaison des niveaux de compétences des différents acteurs	260
Figure 8.7. Deux cartes cognitives représentant les institutions importantes pour chaque acteur.....	266
Figure 8.8. Réseaux d'action des différents types d'acteurs et leur modification suite à l'UniCampo	268
Figure 8.9. Répartition des acteurs dans le Cariri, en fonction de leur profil.....	272
Figure 9.1. Mise en place progressive des actions menées par l'AAUC.....	278
Figure 9.2. Actions menées par l'UniCampo et relations avec les autres institutions présentes dans le territoire.....	280
Figure 9.3. Définition de cercles d'institutions du territoire	289
Figure 9.4. Le réseau territorial formé par les étudiants.....	290
Figure 9.5. Cartes choisies par les étudiants de l'UniCampo et par ceux de la formation ADS.....	294
Figure 10.1. Mémoire que les étudiants ont des cours de l'UniCampo	306
Figure 10.2. Eléments qui ont favorisé les apprentissages	307
Figure 10.3. Eléments importants du processus de formation.....	310
Figure 10.4. Apprentissages réalisés par les professeurs pendant la formation	311
Figure 10.5. Apports de la formation identifiés par les formateurs.....	313
Figure 10.6. Limites de la formation identifiées par les formateurs.....	314

Figure 10.7. Application de la grille à l'évaluation de l'UniCampo	317
Figure 10.8. Application de la grille à deux autres expériences : la formation ADS et le SERTA.....	321
Figure 10.9. Comparaison de l'évaluation des trois formations pour révéler les apports et limites	323
Figure 10.10. Etapes du processus d'apprentissage en fonction du croisement entre niveaux et types	327
Figure 10.11. Retour sur les hypothèses et le cadre d'analyse	332

Liste des tableaux

Tableau 2.1. Caractérisation des logiques des différentes phases d'éducation rurale au Brésil.....	60
Tableau 3.1. Présentation synthétique de la charte de l'Université Paysanne (Juin 2003).....	75
Tableau 3.2. Organisation des cours de l'UniCampo (contenu et durée).....	84
Tableau 4.1. Caractérisation de différents groupes de dispositifs d'apprentissage.....	126
Tableau 5.1. Différence entre les concepts d'information et de connaissance.....	150
Tableau 5.2. Modalités de la création de connaissance dans des cadres formels ou informels.....	153
Tableau 5.3. Principales caractéristiques des boucles d'apprentissage	158
Tableau 5.4. Comparaison des approches en économie et en gestion	167
Tableau 6.1. Critères d'évaluation possibles pour les différents capitaux dans le cas étudié	198
Tableau 7.1. Caractérisation des trois modèles utilisés pour le jeu de carte	224
Tableau 7.2. Actions réflexives collectives menées autour de l'UniCampo	227
Tableau 8.1. Les projets individuels et collectifs mis en place par les étudiants	239
Tableau 8.2. Intérêt pour le territoire, par profils d'action.....	254
Tableau 8.3. Importance de l'UniCampo pour la construction des compétences	262
Tableau 8.4. Importance de ces compétences par rapport aux activités quotidiennes.....	262
Tableau 8.5. Eléments d'analyse des cartes cognitives, par profil d'action	269
Tableau 8.6. Contacts qui ont été renforcés ou nouveaux contacts	270
Tableau 9.1. Participation à l'association, par profil	277
Tableau 9.2. Mobilisation d'agriculteurs par l'AAUC pour faire de l'ensilage	285
Tableau 9.3. Evaluations faites par des acteurs-clés du territoire	287
Tableau 9.4. Nombre de cartes de chaque modèle choisi en moyenne par chaque profil	296
Tableau 10.1. Facteurs déterminant l'apprentissage en fonction des types de connaissance.....	308
Tableau 10.2. Processus pédagogique, apprentissages et résultats.....	325

Lexique

Abréviations

AAUC : Association des Elèves de l'Université Paysanne
AMAS : ONG implantée dans le Cariri
AMCAP : Association des Municipalités du Cariri de la Paraíba
Arribaça : ONG du territoire du Brejo
ASA : Articulation pour le Semi-Aride
BNB : Banque du Nordeste du Brésil
CAGEPA : Companhia des Eaux et Egoûts de la Paraíba
CCEPASA : Centre Caririzense d'Education, de Recherche et d'Assistance Socio-environnemental
CDT : Centre d'Appui au Développement Technologique
CEDRUS : Cours de Spécialisation en Développement Rural Durable
CENDOV : Centre de Développement de l'élevage Ovin et caprin
CIAT : Commission d'Implantation des Actions Territoriales
CIRAD : Centre International de Recherche Agronomique pour le Développement
CMDR : Conseils Municipaux de Développement Rural
CNBB : Conférence National des Evêques du Brésil
CODETER : Comité de Développement Territorial
CONTAG : Confédération National des Travailleurs dans l'Agriculture
CPC : Centres Populaires de Culture
CUT : Centrale Unique des Travailleurs
DLIS : Développement Local Intégré Durable
EMATER : Entreprise d'Assistance Technique en Milieu Rural
EMBRAPA : Entreprise Brésilienne de Recherche Agronomique
FETAG : Fédération des Travailleurs Agricoles
FIDA : Fonds International de Développement Agricole
GIS : Système d'Information Géographique
INCRA : Institut National de la Réforme Agraire
MAE : Ministère des Affaires Etrangères
MDA : Ministère du Développement Agraire
MEB : Mouvement d'Education de Base
MEC : Ministère de l'Education Brésilien
MST : Mouvement des Sans Terre
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONG : Organisation Non Gouvernementale
P1MC : Programme 1 Million de Citernes
PATAC : Programme d'Application de Technologie Adaptées aux Communautés
PDA : Plan de Développement Agraire
PDHC : Projet Dom Helder Camara
PEASA : Programme d'Etudes et d'Actions pour le Semi-aride
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PRONAF : Programme National d'appui à l'Agriculture Familiale
PRONAT : Programme National de développement durable des Territoires Ruraux

PSDB : Parti de la Social Démocratie Brésilienne
 PT : Parti des Travailleurs
 PTDRS : Plan Territorial de Développement Rural Durable
 SAF : Secrétariat de l'Agriculture Familiale
 SEBRAE : Agence d'Appui aux Petits Entrepreneurs
 SDT : Secrétariat du Développement Territorial
 STR : Syndicat des Travailleurs Ruraux
 SUDENE : Super-intendance du Développement du Nordeste
 UEPB : Université d'Etat de la Paraíba
 UFCG : Université Fédérale de Campina Grande
 UNESCO : Organisation des Nations Unies pour la culture, la science et l'éducation

Mots portugais

Açude : nom générique donné à un bassin artificiel de rétention d'eau (grâce à un barrage) : il peut s'agir d'un étang sur une propriété ou bien d'un grand lac artificiel capable de fournir toute une région en eau potable.
Agreste : du latin *agreste*, champêtre, désigne une région intermédiaire entre le littoral et le Sertão
Agro-ecologia : mouvement qui se développe au Brésil pour promouvoir des systèmes de production plus durables, utilisant moins d'intrants
Assentado : une personne installée dans un périmètre de réforme agraire
Assentamento : périmètre de réforme agraire
Educação do Campo : mouvement promouvant une éducation par et pour les habitants du milieu rural (*campo*)
Extensao Rural : service d'assistance technique rurale
Fazenda : grande propriété foncière (aussi appelée Latifundio, du mot latin)
Fazendeiro : grand propriétaire terrien
Forum dos Assentados : arène de discussion rassemblant les habitants des périmètres de réforme agraire et les institutions en charge de la réforme agraire
Moradores : personnes habitants et cultivant une propriété
Prefeito : maire d'une municipalité
Real (Reais au pluriel) : monnaie brésilienne
Sertão : région semi-aride du Nordeste du Brésil
Universidade Camponesa : Université Paysanne

Table des Matières

Remerciements	i
---------------------	---

Préambule	iii
-----------------	-----

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

A	<i>Une thèse pour évaluer l'efficacité d'un modèle de formation pour le développement territorial.....</i>	1
B	<i>La problématique : Quels apprentissages et formations en appui au développement territorial ?</i>	4
B.1	Vers un développement territorial ?	4
B.2	Nouvelles gouvernances.....	7
B.3	Processus d'apprentissages pour le développement territorial ?	8
B.4	Accompagner ces apprentissages	11
C	<i>L'UniCampo : un cas pour analyser la construction d'apprentissages pour le développement territorial</i> 13	
C.1	Une formation pilote	13
C.2	La thèse : une évaluation dans une perspective de « généralisation ».....	15
D	<i>Démarche de la thèse.....</i>	17
D.1	Une approche théorique de l'apprentissage à l'intersection de plusieurs disciplines	17
D.2	Définition de la question de recherche et des hypothèses	19
D.3	Construction progressive d'une méthodologie	20
D.4	Le plan de cette thèse	21

PARTIE 1. CONTEXTE ET OBJET D'ETUDE	23
---	----

CHAPITRE 1	DEVELOPPEMENT TERRITORIAL AU BRESIL : QUELLES POSSIBILITES POUR DES TERRITOIRES EN MARGE COMME LE CARIRI ? ...	25
------------	--	----

1.1	<i>Prise en compte progressive de l'agriculture familiale par les politiques publiques</i>	25
1.1.1	Une agriculture duale, mais non reconnue	25
1.1.2	Prise en compte de l'agriculture familiale dans les politiques publiques	28
1.1.3	Vers une territorialisation des politiques publiques	30
1.2	<i>Le territoire du Cariri : mise en place de dynamiques sociales.....</i>	32
1.2.1	Le Cariri : un territoire du semi-aride brésilien.....	32
1.2.2	Emergence progressive de nouvelles institutions.....	35
1.2.3	Interactions entre dynamiques agricoles et sociales	40

CHAPITRE 2 EDUCATION RURALE AU BRESIL : UN DEBAT D'ACTUALITE ...	45
--	----

2.1	<i>Evolution de l'éducation rurale au Brésil.....</i>	45
2.1.1	Des débuts de l' <i>educação rural</i> à sa consolidation (années 1920-1960).....	48
2.1.2	Bipolarité (années 1960-1980) : éducation officielle versus éducation populaire.....	52
2.1.3	Renouveau après la redémocratisation progressive (1985-1996).....	55
2.1.4	Bilan de l'évolution.....	60
2.2	<i>La situation de l'éducation rurale aujourd'hui.....</i>	61
2.2.1	Un paysage complexe.....	61
2.2.2	<i>Educação do campo</i> : un concept fédérateur	66

CHAPITRE 3	L'UNICAMPO, UNE FORMATION EXPERIMENTALE	71
3.1	<i>Une construction progressive</i>	72
3.1.1	Premiers pas : constitution d'un réseau « Université Paysanne du Brésil »	72
3.1.2	UniCampo : un projet pilote qui s'est renforcé	76
3.1.3	Vers une « répli-création » ?	85
3.2	<i>Regards sur la formation</i>	95
3.2.1	Evaluations du processus	95
3.2.2	Questions empiriques soulevées.....	101
PARTIE 2. THEORIES ET METHODES POUR L'ANALYSE	115	
CHAPITRE 4	APPRENTISSAGE ET FORMATION EN MILIEU RURAL.....	117
4.1	<i>Quelle évolution des approches de l'apprentissage en milieu rural ?</i>	117
4.1.1	Emergence de différents concepts	117
4.1.2	Les phases de l'évolution	119
4.1.3	Vers un changement de paradigme ?.....	122
4.2	<i>Spécificités des approches actuelles</i>	123
4.2.1	Caractériser la diversité des approches.....	123
4.2.2	Spécificités de chaque groupe	125
4.2.3	Bilan des spécificités	138
4.3	<i>Perspective : intégrer ces groupes dans une même théorie de l'apprentissage.....</i>	139
CHAPITRE 5	THEORIES POUR FORMALISER L'APPRENTISSAGE	143
5.1	<i>L'apprentissage : enjeu de sa formalisation.....</i>	143
5.1.1	L'apprentissage : entre cognition et action.....	145
5.1.2	L'apprentissage : résultat ou processus ?	146
5.1.3	L'apprentissage : entre individu et société	147
5.2	<i>Economie de la connaissance : formalisation des mécanismes liés à la connaissance</i>	149
5.2.1	Pourquoi un intérêt accru pour la connaissance ?.....	149
5.2.2	La connaissance en tant que bien économique.....	150
5.2.3	Un des principaux enjeux : la codification	151
5.2.4	Améliorer la production de connaissances	152
5.3	<i>Sciences de gestion : vers un apprentissage organisationnel</i>	155
5.3.1	Les boucles d'apprentissage.....	156
5.3.2	Intégration de la connaissance dans une spirale de construction.....	159
5.3.3	Adaptation d'un type de recherche engagé dans l'action	163
5.4	<i>Des pistes pour intégrer ces approches</i>	166
CHAPITRE 6	LE CADRE D'ANALYSE	169
6.1	<i>Un cadre d'analyse pour orienter l'évaluation.....</i>	169
6.1.1	La démarche suivie pour construire le cadre d'analyse.....	170
6.1.2	Comment analyser le résultat de l'apprentissage ?.....	171
6.1.3	Comment analyser le processus d'apprentissage ?.....	173
6.1.4	Le cadre résultant de cette construction conceptuelle	174
6.2	<i>Evaluer le capital humain, social et institutionnel.....</i>	176
6.2.1	Le capital humain	176
6.2.2	Le capital social.....	177
6.2.3	Un capital institutionnel ?.....	179
6.2.4	Comment sont envisagées les interactions entre capitaux : liens, ambiguïtés	181
6.3	<i>Identifier les facteurs entraînant les boucles d'apprentissage.....</i>	183
6.3.1	Influence des boucles d'apprentissage sur les différents niveaux de capitaux	183

6.3.2	L'approche cognitive.....	186
6.3.3	Approche relationnelle.....	189
6.3.4	Une piste pour intégrer les deux approches.....	196
6.4	<i>Bilan des critères pour analyser les apprentissages développés</i>	197
CHAPITRE 7	METHODOLOGIE	201
7.1	<i>Bilan de l'expérience de l'UniCampo</i>	202
7.1.1	Objectif méthodologique.....	202
7.1.2	Les différentes sources d'information.....	202
7.1.3	Les entretiens : choix, démarche et conduite.....	203
7.1.4	Traitement des informations.....	206
7.2	<i>Adaptation de méthodes pour approfondir l'analyse des apprentissages</i>	212
7.2.1	Objectifs et méthodes définies	212
7.2.2	Mise en œuvre de ces actions de recherche.....	214
7.2.3	Première action de recherche : diagramme d'évaluation des apprentissages individuels.....	215
7.2.4	Deuxième action de recherche : carte cognitive de l'insertion territoriale.....	219
7.2.5	Troisième activité de recherche : un jeu de cartes sur les représentations de l'agriculture	222
7.3	<i>Elargissement : analyse globale de la formation</i>	226
7.3.1	Objectif et méthodes utilisées.....	226
7.3.2	Groupes de travail et mise en débat des résultats	226
7.3.3	Proposition d'une grille intégrant les différents résultats.....	228
7.3.4	Application de la méthodologie à une autre expérience.....	231
PARTIE 3. RESULTATS : ANALYSE DES APPRENTISSAGES	235	
CHAPITRE 8	ACTIONS INDIVIDUELLES : UNE INSERTION TERRITORIALE ?	237
8.1	<i>Actions développées à un niveau individuel : projets et insertion professionnelle</i>	237
8.1.1	Des projets porteurs de changements plus larges	238
8.1.2	Evolution de l'insertion professionnelle.....	240
8.1.3	Echelle d'action et lien avec les dynamiques territoriales.....	251
8.2	<i>Capital humain et social développés</i>	255
8.2.1	Première évaluation : apprentissages et changements.....	255
8.2.2	Evaluation approfondie des connaissances.....	259
8.2.3	Renforcement et amplification des réseaux d'action.....	265
8.3	<i>Discussion : que tirer de l'analyse par profil ?</i>	270
CHAPITRE 9 ACTIONS COLLECTIVES : VERS UN PROJET TERRITORIAL ?	275	
9.1	<i>Actions développées à un niveau collectif : d'une association d'élèves à une organisation de développement</i>	275
9.1.1	Emergence d'un collectif : l'association des anciens étudiants.....	276
9.1.2	Une organisation qui mène des actions de développement	278
9.1.3	Une action orientée par un principe fort : la co-construction de savoirs	282
9.1.4	Un acteur politique au niveau territorial.....	284
9.2	<i>D'un capital social à un capital institutionnel ?</i>	288
9.2.1	Constitution d'un réseau territorial.....	288
9.2.2	Construction d'une vision commune.....	293
9.3	<i>Discussion : Enjeux de la constitution de capital institutionnel</i>	298

CHAPITRE 10 DYNAMIQUES DE LA FORMATION : APPORTS ET LIMITES DANS UNE PERSPECTIVE TERRITORIALE 305

10.1	<i>Evaluation de la formation par les acteurs</i>	306
10.1.1	Evaluation du processus pédagogique par les étudiants	306
10.1.2	Evaluation du processus pédagogique par les formateurs	309
10.1.3	Apports et limites de la formation	312
10.2	<i>Une grille d'évaluation des processus d'accompagnement</i>	316
10.2.1	Application au cas de l'UniCampo.....	316
10.2.2	Application à d'autres exemples.....	319
10.2.3	Comparaison : quels sont les apports de chaque formation ?	322
10.3	<i>Lier les conditions aux résultats : les dynamiques d'apprentissage développées à l'UniCampo</i>	324
10.3.1	Retour sur le processus pédagogique.....	325
10.3.2	Un processus qui s'est appuyé sur l'intégration des différentes boucles d'apprentissage	326
10.3.3	Discussion sur le processus global et la validité des hypothèses	330
10.4	<i>Principaux enseignements</i>	332
10.4.1	Le choix d'acteurs variés.....	333
10.4.2	Des principes aux contenus	334
10.4.3	Mieux réfléchir l'insertion dans le territoire.....	335

CONCLUSION..... 339

A	<i>Contributions de la thèse</i>	340
A.1	De la question aux résultats : retour sur la démarche	340
A.2	Apprentissages pour le développement territorial : réflexion sur la manière de les renforcer	342
A.3	Le cadre d'analyse et la méthodologie : apports et limites.....	346
B	<i>Problématiques à explorer pour poursuivre la réflexion sur l'apprentissage et le développement territorial</i>	348

Bibliographie..... 355

Liste des figures 375

Liste des tableaux 377

Lexique 379

Annexes

Index des annexes

ANNEXE 1	ENTRETIENS EXPLORATOIRES	1
<i>Annexe 1.1</i>	<i>Grille d'analyse des projets des étudiants</i>	<i>3</i>
<i>Annexe 1.2</i>	<i>Grille d'entretien des étudiants</i>	<i>5</i>
<i>Annexe 1.3</i>	<i>Grille d'entretien des formateurs</i>	<i>9</i>
<i>Annexe 1.4</i>	<i>Grille d'entretien des personnes extérieures</i>	<i>13</i>
ANNEXE 2	ENTRETIENS APPROFONDIS	15
<i>Annexe 2.1</i>	<i>Grille d'entretien approfondi</i>	<i>17</i>
<i>Annexe 2.2</i>	<i>Le jeu de cartes</i>	<i>27</i>
ANNEXE 3	COMPARAISON AVEC D'AUTRES FORMATIONS	29
<i>Annexe 3.1</i>	<i>Grille d'analyse globale</i>	<i>31</i>
<i>Annexe 3.2</i>	<i>Questionnaire appliqué aux étudiants d'Acauã</i>	<i>33</i>
ANNEXE 4	TRAITEMENTS STATISTIQUES	35
<i>Annexe 4.1</i>	<i>Liste des variables définies pour traiter les entretiens exploratoires</i>	<i>37</i>
<i>Annexe 4.2</i>	<i>Variables définies pour traiter les cartes cognitives</i>	<i>41</i>
ANNEXE 5	RESULTATS	45
<i>Annexe 5.1</i>	<i>Figures utilisées pour présenter les résultats aux étudiants</i>	<i>47</i>

Annexe 1

Entretiens exploratoires

Annexe 1.1 Grille d'analyse des projets des étudiants

Date

Identification du projet

Description du projet

Responsable du projet

Personnes associées (et rôle de chacune)

Niveau de l'activité (propriété, communauté, ou...)

Données

Situation générale

Avez-vous fait ce que vous aviez prévu ?

Investissement réalisé durant les derniers mois

Revenus moyen par mois

Nouvelles personnes impliquées dans l'activité

Problèmes rencontrés durant les derniers mois

Planification pour les mois suivants

Que pensez-vous faire dans les mois prochains ?

Investissements prévus ?

Nouvelles possibilités de revenus ?

Evaluation de l'évolution générale

Le projet est-il en bonne voie ?

Que manque-t-il ?

Nouveaux projets ?

Evaluation des compétences

Quelles sont les différentes activités du projet ?

Vous sentez-vous à l'aise pour réaliser ces activités ? (tâches pratiques, gestion, planification, distribution des tâches entre les personnes, projets futurs)

Sentez-vous des limites dans ce que vous savez faire ? Que manque-t-il ?

Annexe 1.2. Grille d'entretien des étudiants

Expérience individuelle de l'étudiant

Profil de l'étudiant

En quelques minutes, résumez votre vie

Comment est-ce que vous vous définiriez en quelques mots ?

Quelles sont vos motivations ?

Activités antérieures

Description

Vous vous considérez un leader ?

Personnes avec lesquelles vous avez travaillé ? Réseaux dans lesquels vous étiez inséré ?

A quel niveau se réalisait votre travail : au niveau individuel ? local ? territorial ?

Motivations ?

Quel type de compétences/connaissances mettiez-vous en œuvre dans votre travail ?

Quelles étaient les difficultés ? Comment avez-vous tenté de les résoudre ?

Vous sentiez-vous reconnu dans votre travail ? Par qui ? Pourquoi ?

Quelles étaient vos ambitions ? Qu'est-ce que vous vouliez faire ?

Comment vous définissiez-vous ? agriculteur, paysan, professeur, animateur, etc.

Expérience à l'UniCampo

Début de votre engagement à l'UniCampo

Quand avez-vous entendu parler pour la première fois de l'UniCampo ?

Qu'est-ce que vous avez pensé que c'était ?

Comment êtes-vous arrivé à participer ? Comment la sélection a-t-elle été faite ?

Quels étaient vos objectifs ? Qu'est-ce que vous vouliez ?

Activités durant les trois sessions

Description des cours, des activités

Quelle a été l'importance des différentes sessions ?

Y-a-t-il eu un cours qui vous a plus marqué ? des événements marquants ? Exemples ?

Comment évaluez-vous la participation des étudiants dans la construction du processus ?

Votre opinion sur les activités

Qu'est-ce que vous aimiez à l'UniCampo ?

Quelle est votre opinion sur les cours ? la méthodologie ? les professeurs ?

Et sur la dynamique de groupe entre les étudiants ? avec les professeurs ?

Qu'est-ce qui a été le plus important pour vous ?

Qu'est-ce qui a manqué ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui aurait dû être fait en plus ?

Votre opinion sur l'UniCampo a-t-elle évolué durant le cours ? Pourquoi ?

Aviez-vous déjà participé d'autres cours d'extension ? Comment situez-vous l'UniCampo par rapport à ces autres formations ?

Vos apprentissages

Qu'avez-vous appris à l'UniCampo ? Connaissances, pratiques, réflexion ?

Qu'est-ce que vous considérez le plus important ?

Quels ont été les facteurs de succès de cet apprentissage ? Contenu, professeur, application pratique, etc.

Quels apprentissages ont manqué ? Pourquoi ?

Activités actuelles

Activités après l'UniCampo

Description, niveau de l'action: individuel, local, territorial

Personnes avec lesquelles vous travaillez ? Réseaux dans lesquels vous êtes inséré ? Vous considérez-vous comme un leader ?

A quel type de compétences/connaissances faites-vous appel dans votre travail ?

Quelles sont les difficultés ? Comment essayez-vous de les résoudre ?

Vous sentez-vous reconnu dans votre travail ? Par qui ? Pourquoi ?

Quelles sont vos motivations ? vos ambitions ? Que voulez-vous faire ?

Comment vous définissez-vous aujourd'hui ? agriculteur, paysan, animateur, professeur, agent de développement ?, etc.

Les choses ont-elles changé par rapport à avant l'UniCampo ? Influence de l'UC ou évolution normale ?

Influence de l'UniCampo

L'UniCampo a changé quelque chose pour vous, dans votre vie actuelle ? Perception, réseau, connaissance...

Arrivez-vous à mettre en pratique ce que vous avez appris à l'UniCampo ? Pensez-vous que vous avez plus de capacité (plus de compétence) pour agir qu'avant ? Qu'est-ce qui a permis cela ? (la méthode pédagogique, les interactions, l'engagement dans des projets)

Pensez-vous que l'UniCampo vous a apporté de nouvelles perspectives ? Avez-vous de nouveaux projets maintenant, que vous n'aviez pas avant l'UniCampo ? Quels sont ces projets ? Que pensez-vous faire pour les réaliser ?

Pensez-vous que vous allez rester en contact avec les autres personnes de l'UniCampo ?

Qu'est-ce que vous aimeriez apprendre maintenant ? Pourquoi ? Parce que ce serait nécessaire pour votre activité actuelle ? Ou pour arriver à une autre activité ? Ou simplement parce que vous en avez envie ?

Pensez-vous que vous pouvez encore évoluer maintenant à partir de ce que vous avez appris à l'UniCampo ?

L'UniCampo vous a-telle préparé pour l'avenir ?

Rôle pour le développement territorial

Qu'est-ce que le développement territorial selon vous ?

Utilisiez-vous déjà cette expression avant l'UniCampo ? Comment l'avez-vous découverte ?

Votre vision a-t-elle changé à l'UniCampo ? Grâce à quoi ? (cours, recherche, projets productifs)

Vous informez-vous de ce qui se passe dans le territoire du Cariri ? Comment ? Pourquoi ?

Avez-vous des projets pour contribuer plus à l'avenir ?

Evaluation des résultats de l'UniCampo en général

A votre avis, qu'est-ce qui est important pour évaluer les résultats de l'UniCampo ?

Comment évaluez-vous ces résultats ?

Développement territorial

Pensez-vous que les impacts vont se limiter à un niveau localisé (projet des élèves) ou qu'ils peuvent aussi influencer les dynamiques territoriales ? De quelle forme ?

Niveau des étudiants

Comment évaluez-vous l'impact de l'apprentissage des étudiants ? L'impact des projets et de leurs actions ?

Pensez-vous que les anciens étudiants sont réellement devenus des agents de développement territorial ?

Quelles sont les compétences que vous trouvez les plus importantes pour que les différents acteurs s'impliquent dans ces dynamiques territoriales ? Pensez-vous que l'UniCampo a aidé à construire ces compétences ? Comment jugez-vous l'efficacité des compétences construites à l'UniCampo ?

Quelles sont les compétences qui manquent ? Comment auraient-elles pu être construites à l'UniCampo ?

Que manque-t-il pour que les étudiants s'impliquent mieux ?

Niveau du groupe impliqué à l'UniCampo

Pensez-vous qu'il y a eu un apprentissage de groupe à l'UniCampo ? Qu'est-ce qui l'a permis ?

Comment voyez-vous l'avenir de l'Association des Etudiants ? Quel doit être son rôle maintenant ?

Y-a-t-il d'autres groupes/réseaux qui se sont formés à l'UniCampo ?

Quelle influence pensez-vous que ces groupes/réseaux peuvent avoir dans le Cariri ?

Niveau de l'institution UniCampo

Pensez-vous que l'« institution » UniCampo a un rôle à jouer dans le développement territorial du Cariri ?

Quel impact peut-elle avoir ? Construction de connaissance, implication politique, etc.

Bilan

L'expérience pilote

Pouvez-vous faire un bilan rapide :

- de l'institution UniCampo
- de l'expérience pédagogique
- des résultats

Selon vous, cette première expérience est-elle positive ?

Quels en sont les succès ? Quelles en sont les limites ?

Qu'est-ce que vous changeriez s'il y avait une autre expérience ?

L'avenir

Que pensez-vous de la continuité de l'UniCampo ? Comment voyez-vous l'avenir de l'UniCampo et de l'Université Paysanne ? Dans le Cariri ? Au Nordeste ? Au Brésil ?

Vous vous impliqueriez pour qu'elle continue ?

Comment imaginez-vous une possible réplique de ce processus ?

Evaluation de cet entretien

Y-a-t-il quelque chose que vous trouvez important de dire et dont on n'a pas parlé aujourd'hui ?

Qu'est-ce que vous attendez de ma recherche ?

Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus important dans tout ce dont nous avons parlé aujourd'hui ?

Annexe 1.3. Grille d'entretien des formateurs

Avant l'UniCampo

Présenter en quelques minutes votre trajectoire professionnelle
Vos objectifs professionnels

Début de l'implication à l'UniCampo

Quand avez-vous entendu parler pour la première fois de l'UniCampo ?
Qu'avez-vous pensé que c'était ?
Comment êtes-vous arrivé à participer ?
Quels étaient vos objectifs ?
Qu'est-ce que vous aviez envie de faire ?

Les activités à l'UniCampo

Activités de la personne

Décrivez les activités auxquelles vous avez participé durant les 3 sessions de l'UniCampo
Qu'est-ce que vous vouliez transmettre ?
Comment avez-vous essayé de travailler ? Quelles méthodes ? Quels contenus ?
Avez-vous évolué dans votre manière d'enseigner ?
Pensez-vous que vous avez réussi à faire ce que vous vouliez ?

Autres activités

En dehors des activités que vous avez dirigées, comment avez-vous observé les autres activités ?
Celles qui ont-elles été un succès ? Quelles sont celles qui ne sont pas arrivées à leur but ?
Pourquoi ?

Dynamiques, interaction

Quelle est votre opinion sur la dynamique de groupe de l'équipe pédagogique ?
De la dynamique avec les élèves ?

Compétences

On parle beaucoup de compétences...
Selon vous, qu'est-ce qu'une compétence ?
Vous vouliez construire des compétences chez les étudiants ?
Quelles compétences ?

Résultat

Qu'est-ce qui, à votre avis, est important pour évaluer les résultats de l'UniCampo ?
Comment évaluez-vous ces résultats ?

Impacts sur les étudiants

Comment évaluez-vous les apprentissages des étudiants ? leurs compétences ?
Qu'est-ce qui a été important pour arriver à ce résultat ? Quels ont été les facteurs de succès ?
Qu'est-ce qui n'a pas été appris par les étudiants ?
Pour quelle raison : manque de méthodologie ? de contenu ? Ou parce que les étudiants n'étaient pas réceptifs à cet aspect ?
Comment pensez-vous que les étudiants vont pouvoir évoluer maintenant ? (construction autonome de compétences ?)
Comment l'UniCampo a-t-elle préparé les étudiants pour l'avenir ?

Impacts sur les éducateurs

Quels ont été vos apprentissages dans ce processus ?
Racontez comment c'est arrivé ?
Quels ont été les autres apprentissages plus généraux de l'équipe pédagogique ?
Quels sont les facteurs qui ont permis ces apprentissages ?
Pensez-vous qu'il y a quelque chose qui n'a pas été appris ? notamment en prévision de la réplication ?

Impact global dans le Cariri

De manière globale, comment évaluez-vous le résultat dans le Cariri ?
Pensez-vous que cela va rester à un niveau localisé (projet des élèves) ou que cela peut aussi influencer les dynamiques territoriales (pouvez-vous définir ce qu'est une dynamique territoriale)
Succès ? Limites ?
Quelles sont les compétences que vous trouvez les plus importantes pour que les étudiants s'impliquent dans ces dynamiques territoriales ?
Pensez-vous que toutes ont été bien construites à l'UniCampo ?
Comment jugez-vous l'efficacité des compétences construites à l'UniCampo ? (Pour chaque niveau d'implication)
Quelles sont les compétences qui manquent ? Comment auraient-elles pu être construites à l'UniCampo ?

Bilan

L'expérience pilote

Pouvez-vous faire un bilan rapide :

- de l'institution UniCampo
- de l'expérience pédagogique
- des résultats

Trouvez-vous cette première expérience positive ?

Quels ont été les succès? les limites ?

L'avenir

Comment voyez-vous l'avenir de l'UniCampo et de l'Université Paysanne ? Dans le Cariri ?

Au Nordeste ? Au Brésil ?

Quelle est votre motivation pour rester lié à ce projet ?

Comment imaginez-vous qu'il peut y avoir une réplique de ce processus ?

Evaluation de cet entretien

Y a-t-il quelque chose que vous auriez trouvé important de dire et dont nous n'avons pas parlé ?

Y a-t-il autre chose que vous voudriez dire maintenant ?

Qu'attendez-vous de ma recherche ?

De ce dont nous avons parlé aujourd'hui, qu'est-ce que vous trouvez le plus important ?

Annexe 1.4. Grille d'entretien des personnes extérieures

Le Cariri

Vision que vous avez du Cariri? Forces, limites?
Acteurs importants, projets intéressants?

Le développement territorial

Quelle est la vision que vous avez du développement du Cariri?
Comment évaluez-vous le Forum?
Quelles sont les conquêtes du Forum?
Quel rôle a l'éducation dans le développement?

L'UniCampo

Quand avez-vous entendu parler pour la première fois de l'UniCampo?
Vous pensiez que c'était quoi ?
Quels contacts avez-vous eus avec l'UniCampo?

Rôle de l'UniCampo dans le développement territorial

Résultats obtenus ?
Quelle est l'implication des élèves de l'UniCampo dans le développement?
Comment élargir ce résultat?
Réplication importante? Changer les choses? Vous appuyez?
Rôle potentiel dans le cas d'une réplication?

Annexe 2

Entretiens approfondis

Annexe 2.1. Grille d'entretien approfondi

Nom: _____

Date: _____

Profession actuelle: _____

Désirs professionnels: _____

Compétences individuelles et collectives

Ci-dessous se trouve une liste de connaissances qui ont été repassées à l'UniCampo, mais que vous pourriez aussi avoir acquises ailleurs. Pour chaque item, choisissez les phrases avec lesquelles vous vous identifiez et expliquez. Indiquez ensuite quelle a été la contribution de l'UniCampo à ce sujet et comment.

Connaissance des ressources du Cariri

☐ Comment considérez-vous la diversité des ressources du Cariri?

☐ Comment analysez-vous cette diversité? Quelles en sont les possibilités, les limites?

☐ Arrivez-vous à tenir compte de cette diversité de ressources dans votre travail?

☐ Vous continuez encore à apprendre sur les ressources du Cariri ?

Comment?

Contribution de l'UniCampo :

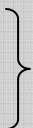
☐ Je savais déjà avant

☐ L'UniCampo m'a aidé un peu

☐ L'Unicampo m'a plutôt aidé

☐ L'Unicampo m'a beaucoup aidé

☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo



Grâce à quoi ?

Connaissance technique

☐ Indiquez quelques techniques alternatives adaptées à la petite agriculture familiale dans le semi-aride?

Pouvez-vous les décrire?

☐ Comment analysez-vous l'adéquation et la pertinence de ces techniques ?

☐ Arrivez-vous à utiliser ces techniques dans des projets?

Comment?

☐ Apprenez-vous encore ou adaptez-vous encore de nouvelles techniques?

Comment? Cela fonctionne?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'Unicampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'Unicampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo



Grâce à quoi ?

Connaissance sociale

☐ Comment considérez-vous la diversité sociale qui existe dans le territoire?

☐ Quelle est l'importance, selon vous, de considérer la situation sociale là où vous arrivez?
Comment faites-vous cela?

☐ Arrivez-vous à prendre en compte la situation sociale pour faire un projet?
Comment?

☐ Arrivez-vous vraiment à faire évoluer la situation sociale pour mieux implanter le projet?
Comment? Cela fonctionne?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'UniCampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'UniCampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo



Grâce à quoi ?

Connaissance d'organisation

☐ Comment faire pour organiser les personnes?

☐ Arrivez-vous à analyser une situation pour voir comment organiser les personnes?
Comment?

☐ Arrivez-vous à organiser les personnes pour faire des projets?
Comment?

☐ Arrivez-vous vraiment à aider les personnes à s'organiser elles-mêmes pour faire des projets?
Comment? Cela fonctionne?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'UniCampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'UniCampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo

Grâce à quoi ?

Connaissance de l'environnement

☐ Comment considérez-vous la situation de l'environnement dans le Cariri ?

☐ Quels sont les aspects que vous prenez en compte pour analyser la situation de l'environnement?

☐ Arrivez-vous à prendre en compte l'environnement pour éviter de provoquer des problèmes quand vous faites des projets?

☐ Arrivez-vous à faire évoluer (améliorer) la situation de l'environnement quand vous implantez un projet?
Comment? Cela fonctionne?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'Unicampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'Unicampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo



Grâce à quoi ?

Connaissance des institutions

☐ Quelles institutions connaissez-vous dans le territoire?

☐ Comment évaluez-vous le fonctionnement des institutions?

Comment?

☐ Arrivez-vous à avoir des relations avec les institutions quand vous faites des projets?

Lesquelles?

☐ Arrivez-vous à négocier avec les institutions pour mieux adapter les projets?

Comment? Cela fonctionne?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'Unicampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'Unicampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo

Grâce à quoi ?

Connaissance méthodologique et instrumentale

☐ Quels sont les méthodologies et instruments de l'UniCampo que vous pouvez utiliser?
Lesquels? Pouvez-vous expliquer?

☐ Quels sont les avantages, les limites de ces méthodologies et instruments?
Pourquoi? Points forts/faibles:

☐ Arrivez-vous à utiliser ces méthodologies et instruments dans votre travail?
Comment? Difficultés?

☐ Avez-vous appris à mieux utiliser ces méthodologies et instruments?
Comment ?

Contribution de l'UniCampo :

- ☐ Je savais déjà avant
- ☐ L'UniCampo m'a aidé un peu
- ☐ L'Unicampo m'a plutôt aidé
- ☐ L'Unicampo m'a beaucoup aidé
- ☐ J'ai acquis cela après l'UniCampo



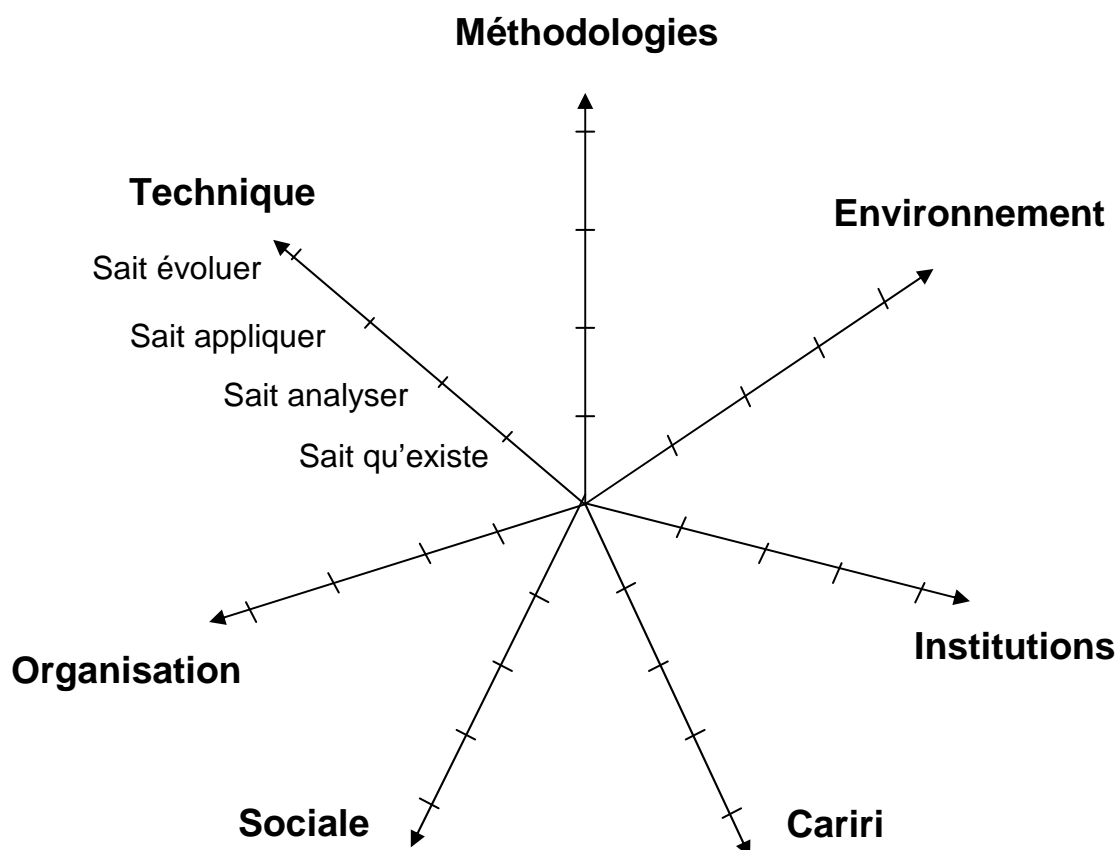
Grâce à quoi ?

ANNEXE 2

Pour chaque type de connaissance, qualifiez son importance pour l'exercice de votre profession.

	Utilise peu	Utilise	Utilise beaucoup
Connaissance méthodologique			
Connaissance instrumentale			
Connaissance technique			
Connaissance sociale			
Connaissance d'organisation			
Connaissance de l'environnement			
Connaissance des institutions			
Connaissance du Cariri			

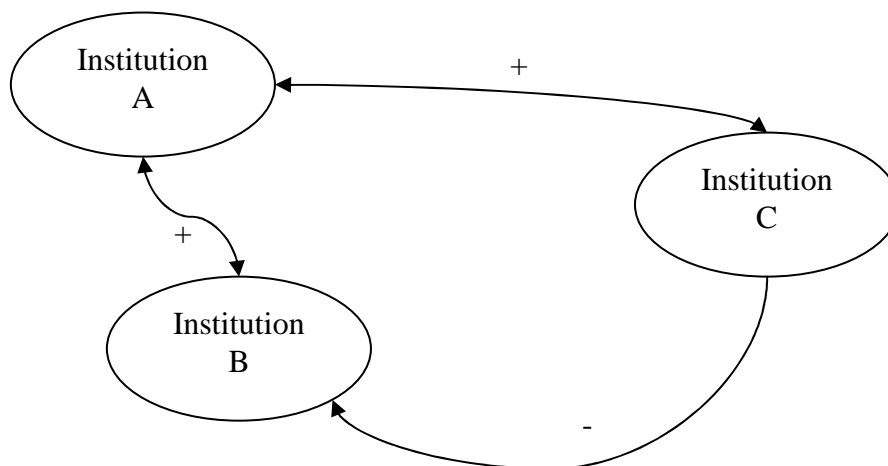
Evaluez où vous situez votre connaissance dans cette étoile :



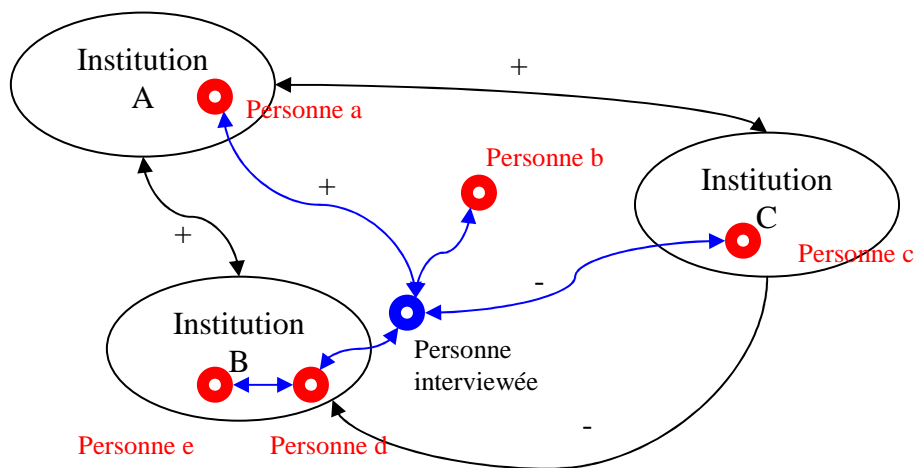
Réseaux dans le Territoire du Cariri

1. Dessinez les institutions qui vous paraissent importantes pour le développement territorial du Cariri.

2. Quels sont les liens entre ces institutions (conflits, alliances, neutre)?



3. Avec un feutre d'une autre couleur, situez-vous dans le dessin. Situez les personnes-clés avec lesquelles vous êtes en relation régulièrement (et le type de lien: conflits, alliances, neutre).



4. Quels sont les liens qui se sont formés ou renforcés grâce à l'UniCampo?

Modèles de développement rural

Voici un jeu de cartes caractérisant des modèles d'agriculture pour le développement rural: choisissez pour chaque catégorie la carte que vous trouvez, dans votre opinion, la plus importante pour le développement du territoire (et écrivez votre choix dans les cases ci-dessous).

Acteur du développement	Système de production	Force de travail
Principe guide	Orienté par...	Objectif
Organisation	Type de connaissance	Mode de transmission

Annexe 2.2. Le jeu de cartes

Ator do desenvolvimento	Sistema de produção	Força de trabalho	Princípio guia	Orientado por...	Objetivo	Organização	Tipo de conhecimento	Modo de transmissão
Agricultor	Técnicas modernas	Mechanização	Produtividade	Progresso técnico	Intensificar a produção	Individual	Científico	O técnico

Ator do desenvolvimento	Sistema de produção	Força de trabalho	Princípio guia	Orientado por...	Objetivo	Organização	Tipo de conhecimento	Modo de transmissão
Emprendedor	Técnicas rentáveis	Empregados	Rentabilidade	Mercado	Ganhar dinheiro	Cadeia de comercialização	Preços do mercado	Os noticiários

Ator do desenvolvimento	Sistema de produção	Força de trabalho	Princípio guia	Orientado por...	Objetivo	Organização	Tipo de conhecimento	Modo de transmissão
Camponês	Técnicas adaptadas	Familiar	Diversidade	Recursos disponíveis	Viver no Campo	Solidariedade	Saber local	Construção coletiva

Annexe 3

Comparaison avec d'autres formations

Annexe 3.1. Grille d'analyse globale

Comparaison avec d'autres expériences d'éducation rurale

Contexte

- Enjeux pour le développement de la région
- Dynamiques actuelles

Historique de la formation

- Comment est venue l'idée, comment s'est fait le processus de construction au début ?
- Comment la formation a-t-elle évolué dans le temps ?
- Quelles sont les perspectives actuelles ?

Organisation de la formation actuellement

- institution : quel type de structure, partenaires, relation avec le territoire, légitimité sociale, reconnaissance nationale
- l'équipe pédagogique : quels types de professeurs, quelle formation, comment se fait la communication, stabilité de l'équipe
- public: âge, profession, profil initial (leader, etc.), nombre d'étudiants par promotion, combien de promotion, niveau de participation des étudiants dans les décisions?

Le processus pédagogique

- objectifs : techniques, identité, mobilisation sociale
- pédagogie (principes et concrètement: supports utilisés, importance de la discussion, type de contextualisation)
- cours: nombre d'heures, type de contenu, type de cours (en salle, visites, recherche, projets)

Résultats de la formation :

- comment sont-ils évalués ?
- résultats pour les étudiants (quel type d'emploi, d'occupation actuellement) ? profils ? évolution après la formation ?
- résultats collectifs ? réseau, institution, etc. ? actions communautaires ?
- quelle insertion dans la gouvernance territoriale ?

Bilan :

Succès, limites

Annexe 3.2. Questionnaire appliqué aux étudiants d'Acauã

Nom :

Âge :

Commune :

Niveau d'étude :

Profession :

Participez-vous à l'association communautaire :

Participez-vous au Forum du territoire :

Pourquoi avez-vous voulu faire la formation :

Quels sont les cours que vous avez préférés ?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Y a-t-il des cours qui ont manqué ou qui auraient dû être plus approfondis ?

Qu'est-ce qui a été le plus important pour aider à apprendre ? (énumérez par ordre d'importance : 1 est le plus important)

- La qualité des professeurs
- Les discussions
- Les échanges avec d'autres étudiants
- Parler de la réalité

Autres facteurs qui ont aidé à apprendre :

Quels sont les apprentissages qui vont, à votre avis, être le plus utiles pour votre travail à l'avenir?

Vous avez déjà modifié quelque chose dans vos activités ?

Annexe 4

Traitements statistiques

Annexe 4.1. Liste des variables définies pour traiter les entretiens exploratoires

Variables utilisées pour réaliser l'Analyse Factorielle Multiple

Variable	Description
nom	nom de l'élève
PROFIL	type de profil
activité professionnelle	
agriAP	a une activité agricole
refagAP	dans un périmètre de réforme agraire
salAP	a une activité salariée
prefAP	travail pour une préfecture
syndAP	travail dans un syndicat
orgAP	travail dans un organisme gouvernemental
implication sociale	
assoAP	est impliqué dans une association, un syndicat
leadAP	fait partie de la direction d'une association
mobAP	est mobilisateur pour le PDHC
échelle de l'activité	
ech1AP	individuel
ech2AP	communauté
ech3AP	commune
ech4AP	territoire

Ensemble des variables définies pour traiter les données des entretiens exploratoires

Variable	Description
nom	nom de l'élève
PROFIL	type de profil (attribué empiriquement)
T	temps de l'entretien (minutes)
CARACTERISTIQUES	
SexeF	Féminin
SexeM	Masculin
date	date de naissance
age	age
age1	age "moins de 30"
age2	age "entre 30 et 40"
age3	age "plus de 40"
etud1	primaire
etud2	secondaire
etud3	supérieur
zone1	proche de Sumé
zone2	Cariri Nord et Oriental
zone3	Cariri Sud
habitation1	habitation en zone urbaine
habitation2	habitation dans une communauté rurale
habitation3	habitation isolée
AVANT	OCCUPATION AVANT
agriculture	a une activité agricole
refagraire	dans un périmètre de réforme agraire
salarié	a une activité salariée
préfecture	travail pour une préfecture

ANNEXE 4

syndicat	travail dans un syndicat
organisme	travail dans un organisme gouvernemental
association	est impliqué dans une association, un syndicat
leader	fait partie de la direction d'une association
mobilisateur	indiqué mobilisateur pour le PDHC
échelle1	individuel
échelle2	communauté
échelle3	commune
échelle4	territoire
APRES	OCCUPATION APRES
agriAP	a une activité agricole
refagAP	dans un périmètre de réforme agraire
salAP	a une activité salariée
prefAP	travail pour une préfecture
syndAP	travail dans un syndicat
orgAP	travail dans un organisme gouvernemental
assoAP	est impliqué dans une association, un syndicat
leadAP	fait partie de la direction d'une association
mobAP	est mobilisateur pour le PDHC
ech1AP	individuel
ech2AP	communauté
ech3AP	commune
ech4AP	territoire
ENTREE	ENTREE A L'UNICAMPO
selec1	choisi par quinquinha
selec2	choisi par emater
selec3	choisi par jorge pereira
selec4	sélection pour PDHC
selec5	autre mode de sélection
promo1	promotion 2003
promo2	promotion 2004
att1	attente agriculture
att2	attente connaissances à repasser
att3	attente mobilisation
att4	attente cours supérieur
att5	curiosité
groupe1	groupe de recherche "assentamentos"
groupe2	groupe de recherche "capacitation"
groupe3	groupe de recherche "education"
groupe4	groupe de recherche "culture"
COURS	MEMOIRE DES COURS
<i>COURSréalité</i>	<i>cours sur la réalité du cariri, l'identité et la culture</i>
cours16	mots-clé sur le cariri
cours1	histoire du Cariri
cours8	zonage du territoire
cours17	réalité du cariri (autres villes, etc)
cours3	culture
cours11	jeu du cariri
cours7	tourisme
<i>COURStechnique</i>	<i>cours et visites sur systèmes techniques et ressources naturelles</i>
cours2	systèmes de production et ressources naturelles
cours5	visite technique/capacitation

ANNEXE 4

COURSsocial	cours sur social (éducation, assentamentos, associativisme)
cours4	éducation
cours6	découverte assentamentos
cours9	associativisme
COURSprojet	cours et execution de projets
cours10	projets recherche-action
cours15	projets
COURSinstrumental	disciplines instrumentales
cours12	portugais
cours13	photographie
cours14	gestion de conflits
cours19	comptabilité
cours18	forums
METHOD	ELEMENTS DE METHODE
metod1	qualité des professeurs
metod2	relation professeurs-élèves
metod3	échanges entre élèves
metod4	débats, liberté d'expression
metod5	pédagogie par questionnement
metod6	construction collective connaissance
metod7	construction collective de l'UC
metod8	donner envie d'apprendre
metod9	application pratique
metod10	contextualisation
APPR	APPRENTISSAGE
APPRI technique	techniques alternatives et environnement
appri1	technique
appri4	respecter l'environnement
APPRIprojets	faire des projets adaptés
appri10	faire des projets
appri19	écrire ce qu'on a en tête
appri12	faire des choses simples
APPRIanalyse	savoir analyser pour résoudre les problèmes
appri18	observer les choses
appri13	analyser les problèmes
appri9	être critique
appri8	rechercher les solutions aux problèmes
APPRicariri	connaître et valoriser le Cariri
appri2	connaître la réalité
appri3	valoriser le cariri
APPRImobiliser	s'engager et mobiliser les autres
appri5	s'organiser
appri14	s'engager comme citoyen
appri11	participer de forums
appri17	diffuser dans les communautés
appri6	oser parler, revendiquer
appri7	respecter les autres, écouter
APPRcroire	croire en soi, avoir espoir
appri15	croire, avoir espoir, rêver
appri16	autoestime
CHANGE	CHANGEMENTS après Unicampo (dans la pratique de l'activité)
aprèsA	changement de l'activité principale par rapport à avant

ANNEXE 4

aprèsB	changement activité principale lié à l'UC
aprèsC	changement d'activités annexes déterminé par l'UC
change0	dit explicitement que n'a rien changé
change1	changement des pratiques agricoles
change4	sait mieux faire des projets
change3	analyse mieux la situation
change14	valorise mieux ses connaissances
change8	diffuse les connaissances apprises
change7	sait mieux organiser les gens
change6	sait mieux parler, écouter, discuter avec d'autres
change16	est plus respecté par les autres
change15	a une autre vision
	TERRITOIRE
change10A	s'intéresse au territoire
change10B	s'implique au niveau du territoire
change10C	a une bonne analyse du territoire
	IMPLICATION DANS L'AAUC
change11A	a bénéficié d'un projet individuel de l'UC
change11B	a lancé un projet collectif de l'UC
change12A	participe de temps en temps à l'AAUC
change12B	participe régulièrement à l'AAUC
change12C	est moteur dans l'AAUC
EVAL	EVALUATION impact global sur le territoire
eval1	impact sur les élèves
eval2	construction de connaissances
eval3	projets productifs
eval10	changement dans les assentamentos
eval9	interaction et échanges entre les élèves
eval12	réseau des élèves
eval4	l'association des élèves
eval5	les activités de l'association
eval6	processus d'éducation rurale innovateur
eval7	université dans le Cariri
eval8	participation au forum
eval11	espace qui s'ouvre
eval14	nouveau pouvoir politique indépendant
eval13	reconnaissance des élèves
eval15	valorisation de l'identité du cariri
eval16	interpèle les gens
eval17	changement des professeurs

Annexe 4.2. Variables définies pour traiter les cartes cognitives

Variable	Description
nom	nom de l'élève
PROFIL	type de profil
forme du dessin	
form1	liste
form2	agencé
form3	cercle
form4	aggrégation
quantification des institutions citées	
INST	nombre d'institutions dessinées
INST_com	vie communautaire
INST_pol	politique locale
INST_appui	organismes d'appui
INST_terr	institutions territoriales
INST_form	formation et recherche
INST_soc	institutions sociales
I_com	% vie communautaire
I_pol	% politique locale
I_appui	% organismes d'appui
I_terr	% institutions territoriales
I_form	% formation et recherche
I_soc	% sociales
institutions citées	
inst1	produtores
inst4	comunidades
inst2	associações
inst47	movimentos sociais
inst3	STRs
inst42	federações sindicais
inst7	prefeitura
inst16	secretarias municipais
inst21	conselhos
inst20	escolas
inst5	incra
inst6	PDHC
inst15	EMATER
inst35	SEBRAE-CENDOV
inst34	EMBRAPA
inst26	universidades
inst30	CIRAD
inst13	usina de leite/casa de mel
inst31	cooperativas de produtos e credito
inst24	Bancos
inst18	ONGs
inst17	Forum do territorio
inst23	forum dos assentados
inst45	CODECAP
inst8	unicampo
inst9	AAUC
relation avec l'UC et l'AAUC	

unicamp1	intègre spontanément l'UC
unicamp2	intègre plus tard l'UC
unicamp3	met l'UC en dehors
aauc1	intègre spontanément l'AAUC
aauc2	intègre plus tard l'AAUC
uc_aauc	met UC et AAUC
CONF	nombre de conflits identifiés
conf1	incra-mst
conf2	PDHC-ass. com.
conf3	emater-prefeituras
conf4	SDT- associações
conf5	poder publico - sindicatos
conf6	prefeitura-usina
conf7	prefeitura-camara
AL	aliances identifiées
al1	AAUC-(SDT-MDA-PDHC)
al2	AAUC-sindicato
al3	(SDT-MDA-PDHC)-coopagel
al4	cooperativas-bancos
al5	associações-escolas
al6	prefeitura-usina
al7	AAUC-UFCG-CIRAD-PDHC
al8	associações-prefeituras
al9	bancos-emater
al10	prefeitura-secretarias
comment se place	
sit1	relai
sit2	appartenance
sit3	AAUC
sit4	relation
les modifications	
modif1	secretarias
modif8	prefeitura
modif5	associações
modif3	sindicatos
modif9	usina de leite
modif7	cooperativas
modif4	banco
modif2	forum
modif10	PDHC
modif6	universidades
modif11	mda
modif12	EMATER
modif14	SEBRAE
modif15	EMBRAPA
les nouvelles institutions	
nouv6	PDHC
nouv7	Forum (sdt-mda)
nouv11	forum dos assentados
nouv2	Coopagel
nouv3	AAUC
nouv4	Unicampo

ANNEXE 4

nouv8	CIRAD
nouv9	UFCG
nouv10	embrapa
nouv12	ONGs
nouv13	FETAG
nouv14	P1MC

Annexe 5

Résultats

Annexe 5.1. Figures utilisées pour présenter les résultats aux étudiants

Figure 0.1 Apprentissages cités par les étudiants

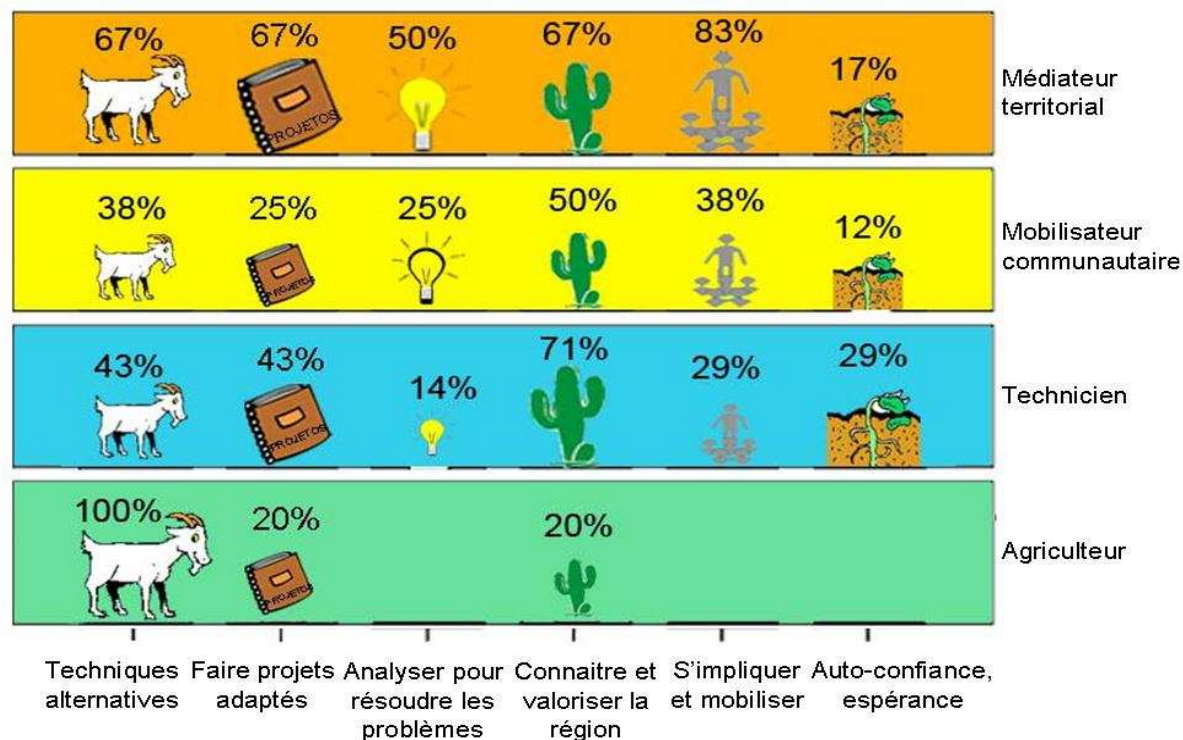


Figure 0.2 Nombre de cours cités en moyenne par chaque type de profil d'étudiants

